

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Avaliação de Desempenho do Diretor Escolar em Portugal:  
Origens do Processo**

**Andreia Patrícia Francisco Marques**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Área de especialidade em Administração Educacional**

**Dissertação orientada pelo Prof. Doutor João Barroso**

**2015**

## **Agradecimentos**

Ao Professor João Barroso, pela orientação científica, incentivo e disponibilidade ao longo deste processo, que contribuíram para a realização deste trabalho

A todas as pessoas do Instituto da Educação que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho

Às professoras que participaram no estudo

À minha família, sem quem este trabalho não teria sido possível

A todos, um profundo e sentido agradecimento.

## **Resumo**

A presente dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialização em Administração Educacional. Centrada no processo de avaliação do desempenho do diretor escolar em Portugal, em particular na sua componente interna, procurou-se fazer uma descrição dos instrumentos de avaliação elaborados pelo Conselho Geral de um conjunto de escolas do território continental português e ensaiar algumas análises de carácter interpretativo que permitam identificar um perfil funcional dominante através do discurso explanado nos instrumentos de avaliação recolhidos.

Foi realizada uma revisão de literatura sobre regulação e avaliação, em particular textos que exploram o papel da avaliação como instrumento de regulação inserido numa lógica pós-burocrática. Do ponto de vista metodológico, este estudo assenta num paradigma construtivista de natureza qualitativa e carácter exploratório.

A partir dos dados recolhidos foi efetuada uma análise do seu conteúdo, complementada com a realização de entrevistas semiestruturadas a presidentes do Conselho Geral de algumas escolas, procurou-se compreender a forma como os instrumentos de avaliação do desempenho do diretor são construídos e qual a perceção que os intervenientes neste processo de elaboração têm do modelo de avaliação.

Os resultados obtidos indicam que este processo de avaliação do desempenho do diretor tem ainda um carácter incipiente, o que é corroborado por uma reduzida diversidade de instrumentos de avaliação do desempenho do diretor elaborados pelo Conselho Geral e pelo discurso das participantes entrevistadas.

A análise do conteúdo dos instrumentos de avaliação recolhidos permite sugerir que a avaliação do desempenho do diretor escolar vem contribuir para a reconfiguração do seu papel na escola.

**Palavras-chave:** Avaliação, Regulação, Perfil Funcional

## **Abstract**

This dissertation was prepared as a part of the Master in Education, in the area of specialization of Educational Administration. It is centered in the process of performance evaluation of the school director in Portugal, specifically regarding its internal component. In it are described the evaluation instruments created by the collegial body of the school administration, the General Council, from schools located in the Portuguese continental territory. Also, there are some exploratory analyses that allow the identification of a prevailing functional profile of the director through the content analysis of the documents used in this study.

A review of the literature was carried out, focused on regulation and evaluation, and in particular from texts that explore the role of evaluation as regulation instruments, inserted in a post bureaucratic logic. From a methodologic point of view, this study is based on a constructivist paradigm, is qualitative and has an exploratory nature.

The gathered data was subject to a content analysis and complemented with semi-structured interviews to presidents of the General Council from some schools. The aim was to understand how the performance evaluation instruments were created, as well as the perception that the people involved in the process have regarding this evaluation model.

The results indicate that the performance evaluation of the school director has an incipient nature, which is corroborated by the diversity of evaluation instruments gathered and by the speech of the participants.

The content analysis of the performance evaluation instruments that were gathered allows the suggestion that performance evaluation of the school director contributes to the reconfiguration of his functional profile in the school.

**Keywords:** Evaluation, Regulation, Functional profile

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract .....	iii
Lista de Anexos entregues em suporte digital .....	v
Índice de Quadros .....	vi
Índice de Figuras .....	vi
I – INTRODUÇÃO .....	7
II – A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO .....	11
1. Os mecanismos de regulação da atividade educativa .....	11
2. A evolução da gestão escolar .....	14
3. Avaliação e Desempenho .....	17
3.1. Breve caracterização da avaliação dos diretores em alguns contextos internacionais .....	18
3.1.1. Canadá .....	19
3.1.2. Espanha .....	20
3.1.3. Estados Unidos da América .....	21
3.1.4. França .....	24
3.1.5. Reino Unido (excluindo a Escócia) .....	24
3.1.6. Síntese comparativa dos modelos de avaliação do desempenho do diretor .....	25
3.2. A avaliação do desempenho dos diretores como caso particular da avaliação do desempenho docente em Portugal .....	27
3.2.1. Avaliação do desempenho docente .....	28
3.2.2. Avaliação do desempenho do diretor escolar .....	31
3.3. O órgão avaliador – funções do Conselho Geral .....	35
III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	38
1. Objetivo do estudo e plano de investigação .....	38
2. Recolha dos dados .....	38

3. Análise descritiva dos documentos recolhidos .....	41
3.1. Estrutura do documento .....	42
3.2. Tipos de documento .....	43
4. Análise interpretativa dos documentos recolhidos .....	55
5. Análise das entrevistas aos professores que desempenham funções de presidente do Conselho Geral .....	60
5.1. O processo de elaboração do documento de avaliação do desempenho do diretor .....	61
5.2. Dificuldades sentidas durante a elaboração do documento de avaliação do desempenho do diretor .....	62
5.3. Perspetivas do entrevistado sobre a globalidade do processo .....	64
5.4. Visão do entrevistado sobre o perfil ideal do diretor e a relação dessa visão com o instrumento de avaliação criado .....	67
6. Análise dos documentos e identificação de um perfil funcional do dominante do diretor .....	70
IV- CONCLUSÕES .....	75
Considerações finais .....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	82
REFERÊNCIAS NORMATIVAS .....	85

## **Lista de Anexos entregues em suporte digital**

Anexo 1 – *Tabela de análise descritiva dos documentos recolhidos*

Anexo 2 – *Guião da entrevista realizada ao presidente do Conselho Geral*

Anexo 3 – *Transcrição da entrevista realizada ao presidente do Conselho Geral da Escola A*

Anexo 4 – *Transcrição da entrevista realizada ao presidente do Conselho Geral da Escola D*

Anexo 5 - *Transcrição da entrevista realizada ao presidente do Conselho Geral da Escola F*

Anexo 6 – *Tabela de análise interpretativa dos documentos recolhidos*

Anexo 7 – *Categorias de tarefas do diretor identificadas nos instrumentos de avaliação das escolas do Tipo F*

Anexo 8 – *Apresentação de estudos sobre tarefas e perfis funcionais do diretor escolar*

## Índice de Quadros

Quadro 1 – <i>Síntese comparativa dos modelos de avaliação analisados</i> .....	26
Quadro 2 - <i>Excerto da tabela de competências do SIADAP</i> .....	33
Quadro 3- <i>Representação exemplificativa da estrutura predominante do documento de avaliação interna</i> .....	42
Quadro 4- <i>Excerto de documento do tipo A</i> .....	44
Quadro 5- <i>Excerto de documento do tipo E</i> .....	47
Quadro 6- <i>Ocorrências dos tipos de documento</i> .....	55
Quadro 7 - <i>distribuição geográfica dos documentos recolhidos por região administrativa do território continental</i> .....	56
Quadro 8 - <i>Distribuição geográfica dos documentos por distrito do território continental</i> .....	57
Quadro 9 – <i>Distribuição dos tipos de documento, por intervalo de tempo</i> .....	58
Quadro 10 – <i>Distribuição geográfica dos documentos, por intervalo de tempo</i> .....	59
Quadro 11 - <i>Tarefas dos diretores por categoria (Horng, Klasik e Loeb, 2009)</i> .....	71
Quadro 12 - <i>Resultados da análise estatística para identificação dos tipos de tarefas identificadas nos documentos analisados</i> .....	72
Quadro 13 – <i>Identificação dos tipos de tarefas nos documentos do Tipo F</i> .....	73
Quadro 14 - <i>Conceções do diretor escolar segundo Barroso (2005)</i> .....	78

## Índice de Figuras

Figura 1 - <i>Representação esquemática das consequências do processo de avaliação do desempenho do diretor escolar – Estado do Iowa (SAI, sd)</i> .....	23
Figura 2 – <i>Representação esquemática do processo de categorização dos documentos recolhidos para análise</i> .....	41
Figura 3 – <i>Representação gráfica da distribuição dos agrupamentos de escolas e dos documentos</i> .....	56

## I – INTRODUÇÃO

A imagem do diretor escolar em Portugal é entendida, à luz da retórica da Administração Central, como o “rosto” da sua escola<sup>1</sup>. É o diretor que tem a responsabilidade máxima pelas decisões tomadas na escola, e é também o diretor que tem a responsabilidade de cumprir as diretivas da Administração Central.

Nas últimas décadas, alterações no sistema educativo nacional introduziram mudanças naquilo que são os papéis do diretor, nas exigências que lhe são impostas, e na forma como este é visto pela comunidade. Uma das alterações introduzidas foi a substituição da gestão colegial por órgão unipessoal<sup>2</sup>, o diretor, sob o argumento da necessidade de:

*“criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”* (preâmbulo do DL 75/2008, p. 2342).

Esta alteração do modelo de gestão escolar trouxe também uma alteração dos papéis do diretor, seja os entendidos pelos membros da comunidade educativa - alunos, docentes, não docentes, pais e membros da comunidade (Quintas e Gonçalves, 2012), bem como os exigidos pela Administração Central, estando o discurso desta cada vez mais focado na liderança como característica fulcral para um bom desempenho de funções. No entanto, apesar de nos diplomas legais se encontrar um discurso que aponta para a autonomia, responsabilização, características do *New Public Management*, e da cada vez maior influência da regulação transnacional, verifica-se que, por um lado, o carácter colegial da administração se encontra ainda muito enraizado na cultura de escola e, por outro, ainda muito forte influência da regulação nacional que se manifesta na necessidade do cumprimento das exigências da Administração Central.

---

<sup>1</sup> Dada a coexistência no contexto nacional de Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas, optei por designar ambas as estruturas por “escola”, a fim de simplificar a leitura.

<sup>2</sup> O Decreto-Lei 115-A/98, de 5 de abril, tinha já introduzido a possibilidade de escolha do modelo de gestão por parte das escolas entre uma gestão colegial (Conselho Executivo) e gestão unipessoal (Diretor Executivo)



Estes fatores revelam, em contradição com o discurso político da autonomia, democracia e comunidade educativa, uma tendência para o papel gerencialista do diretor (Afonso, 2009; Barroso, 2011). Adicionalmente, o próprio discurso dos diretores escolares aponta para uma tendência gerencialista, por oposição ao discurso dos normativos (Castro, 2011), contribuindo para o hibridismo da função do diretor escolar.

As alterações legislativas que refletem a alteração do paradigma da regulação fazem com que se encontrem, em quase todas as atividades desenvolvidas nas escolas, mecanismos de prestação de contas, desde a avaliação do desempenho docente à avaliação externa da escola.

No quadro legislativo atual, o alargamento das competências do diretor (e das suas responsabilidades) faz com que a forma como o diretor de uma escola se posiciona face ao ambiente que o rodeia, a forma como reage às situações que lhe são apresentadas, mais ou menos previsíveis, e o modo como interpreta a perceção que os outros têm de si podem condicionar o seu desempenho.

Catano e Stronge (2007, p. 379) afirmam que *“do nível nacional à comunidade local, administradores, professores, pais e membros da comunidade escrutinam o desempenho das escolas”*, o que, por extensão, se traduz no escrutínio do desempenho do diretor, já que este é entendido pela Administração Central e pela comunidade educativa como o ator a quem é atribuída a responsabilidade de representar a instituição que lidera.

Adicionalmente, é necessário ter em conta que *“há falta de uma clara definição do que efetivamente constitui desempenho. Desempenho é um conceito neutro, tem que ser medido através de critérios: o desempenho é relativamente excelente, mediano ou pobre; nunca é só desempenho.”* (West-Burnham, 2003, p. 21). Há também que ter em conta as alterações que se verificam no papel do diretor enquanto representante da instituição. Ainda segundo o mesmo autor (*idem*, p. 17), *“a forma como a avaliação do papel é realizada deve focar-se ou ter em conta isto [o papel do diretor enquanto líder das aprendizagens]. Sem isto, há o risco de o líder escolar ser visto meramente como um administrador de tarefas, processos e sistemas”*.

No contexto da importância que a avaliação tem nas políticas educativas atuais, como seja na avaliação dos alunos, dos professores ou das próprias instituições, esta assume uma função de regulação do trabalho, que se começa a refletir neste processo de avaliação do diretor.

Levanta-se assim a questão da influência que o processo de avaliação do desempenho do diretor tem sobre a sua atuação. A alteração legislativa introduzida pelo Decreto-Lei 75/2008 que introduziu o modelo de gestão escolar unipessoal reflete uma centralização do poder na figura do diretor, o que, segundo Lima (2011, p. 52):

*“(...) inscreve-se na lógica da superioridade da gestão unipessoal, da visão do líder e do seu respetivo projeto para a organização, o qual exige o direito de gerir e de constituir uma equipa de gestão com pessoas da sua confiança e por si nomeadas, podendo mais tarde responder e ser responsabilizado pelos resultados obtidos, em primeira instância pelo Conselho Geral, mas sobretudo através de novos processos de accountability e de avaliação externa (...)”*

Em Portugal a avaliação do desempenho do diretor escolar foi introduzida no XVII Governo Constitucional, no Ministério de Maria de Lurdes Rodrigues, tendo sido posteriormente alvo de alterações até ao modelo atualmente vigente. Neste modelo, cabe ao Conselho Geral a responsabilidade de realizar a componente interna da avaliação do desempenho do diretor, tendo que elaborar o instrumento que é utilizado para este efeito. Esta autonomia para a elaboração de um instrumento de avaliação próprio permite uma adaptação à realidade da escola e, ao mesmo tempo, poderá refletir um perfil funcional que se considera ideal, isto é, o diretor desejado para cada escola.

É este o ponto de partida deste estudo, que procura compreender de que forma a componente interna da avaliação do desempenho se configura como um mecanismo de regulação da atividade do diretor e, adicionalmente, através de uma análise dos documentos de avaliação produzidos em agrupamentos de escolas de Portugal continental, procurar identificar um perfil funcional predominante explanado nesses documentos a partir dos indicadores de avaliação neles presentes.

Para atingir estes objetivos torna-se necessário responder às seguintes questões:

- a) Como são construídos os instrumentos de avaliação do desempenho do diretor?
- b) Qual a representação que o Conselho Geral tem do papel do diretor?
- c) Como se traduz essa representação no conteúdo dos instrumentos de avaliação do desempenho produzidos?

A data de publicação dos normativos que definem a avaliação do desempenho do diretor foi um constrangimento no que diz respeito à recolha dos instrumentos de avaliação elaborados nas escolas, pelo que o universo de documentos para análise é reduzido e a sua origem geográfica é muito dispersa. Deste modo, não pretendo caracterizar de forma estatisticamente representativa a diversidade dos critérios de avaliação do desempenho do diretor escolar, mas sim ensaiar um conjunto de tipologias de perfil funcional do diretor, entendido através da análise dos documentos recolhidos, que corresponda à diversidade dos mesmos. Pretendo assim descrever o modo como as escolas criaram o instrumento de avaliação do desempenho do diretor e compreender o significado que se pode atribuir a essa avaliação.

O presente trabalho encontra-se organizado em três partes:

- Uma reflexão a partir de uma revisão da literatura, sobre a relevância da avaliação na educação e da sua influência sobre os papéis do diretor escolar. Neste capítulo é abordada a alteração da gestão escolar em Portugal introduzida em definitivo pelo Decreto-Lei 75/2008, a alteração das funções e papéis do diretor e o reforço da avaliação na educação. É também descrita a evolução do modelo de avaliação do desempenho do diretor, com uma comparação com alguns modelos de avaliação internacionais.
- A apresentação e discussão dos dados recolhidos, onde numa primeira secção são apresentados o processo de trabalho, as metodologias usadas e a justificação da sua pertinência., bem como os dados recolhidos e uma análise do seu conteúdo.
- Uma parte final, onde são apresentadas as conclusões do estudo com base nas análises realizadas.

## II – A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO

### 1. Os mecanismos de regulação da atividade educativa

A atividade educativa está, atualmente, altamente condicionada pelos mecanismos de controlo impostos a diversos níveis, havendo cada vez mais a necessidade da prestação de contas por parte dos atores educativos, tanto dos profissionais como das próprias instituições. Estes mecanismos de controlo configuram uma nova forma de regulação da atividade educativa, decorrente da evolução do próprio sistema educativo.

Sendo a regulação entendida, neste contexto, como o *“modo como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores e os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam”* (Barroso, 2006, p. 12), é necessário entender as formas de regulação da atividade educativa e os seus efeitos na ação dos atores educativos, em particular dos diretores.

Durante a maior parte do século XX, até à década de 60, assistia-se a uma combinação de uma regulação burocrático-profissional, de caráter estatal, burocrática e administrativa, muito centralizada, nas quais os atores eram vistos como meros cumpridores de regras e regulamentos produzidos pela Administração Central, com uma regulação autónoma, corporativa e profissional, resultante da própria ação dos atores educativos. Vivia-se assim num hibridismo de regulação, baseado *“na concertação (e por vezes, aliança, compromisso e partilha) entre o ‘Estado educador’ e os professores”* (Barroso, idem, p. 28). A primeira decorre de um historial de centralização da administração escolar, caracterizada pela universalidade das normas para todas as componentes do sistema educativo a par com uma definição clara dos papéis, funções e competências dos atores educativos. Nesta lógica, a *“dimensão burocrática das escolas encontra-se não só nas suas estruturas mas também nos seus princípios de legitimidade”* (Maroy, 2008, p. 15). Em contraste, a segunda resulta de uma autonomia inerente aos professores e ao seu modo de trabalho. A possibilidade de adaptação do seu modo de trabalho individual e a partilha de experiências dentro de um grupo alargado de indivíduos (como é o corpo docente de uma escola), bem como a existência de agentes externos à escola que contribuem para a definição das políticas educativas (como por exemplo os sindicatos), permitem uma apropriação e adaptação das “regras” dentro do sistema educativo, dando aos professores margem dentro do que é prescrito para exercer

as suas funções. Nesta conjunção, entre o estado e os profissionais, por um lado o controlo e o cumprimento das normas, por outro a socialização dos professores e a ação corporativa, a comunidade encontrava-se removida dos processos de regulação, sendo muito reduzida a intervenção dos pais nas escolas (Maroy, 2008).

No final do século XX assistiu-se, a par da expansão do sistema educativo e da internacionalização (e facilidade de acesso) da informação, a uma alteração dos mecanismos de regulação. Passou a assistir-se, segundo Maroy (2008) a uma regulação pós burocrática, mais aproximada do *New Public Management*, com a promoção da autonomia das escolas, a procura de um equilíbrio entre a centralização e descentralização da administração e um reforço dos processos avaliativos nos quais o controlo passa a ser efetuado *a posteriori*, sendo baseado na prestação de contas sobre as ações desenvolvidas, a par com o reforço da regulação do trabalho docente. Verificou-se também uma promoção da autonomia das escolas e uma diversificação da oferta escolar, assim como uma tendência para a promoção da escolha das escolas pelos encarregados de educação.

Os mecanismos de prestação de contas atualmente existentes passam, de um modo geral, pela apresentação periódica de projetos, nos quais são apresentados objetivos e metas, e relatórios de desempenho onde são apresentados os resultados do cumprimento dos objetivos e metas propostos. Os atores educativos têm uma maior participação na definição dos seus modos de ação (dentro dos limites das orientações da Administração Central), sendo essa ação alvo de inspeções externas. Esta autonomia permite às escolas fazer escolhas que se adequem à sua realidade e que contribuam para um melhor funcionamento da instituição, mas a essa mesma autonomia está condicionada pela prestação de contas que, se for excessiva, pode limitar a ação (Mortimore, 2007). Deste modo, a própria avaliação funciona como um mecanismo de regulação da atividade educativa, dependente dos resultados de processos avaliativos realizados por atores externos às instituições e que têm influência na sua atuação e na sua reputação na comunidade.

A regulação das políticas na atividade educativa exerce-se em três níveis: transnacional, nacional e local (Barroso, 2005, 2006). As escolas estão sujeitas a mecanismos de regulação transnacional, decorrentes da crescente facilidade de partilha e internacionalização da informação, que se manifestam na forma de pressões

internacionais<sup>3</sup> (para a uniformização de práticas e resultados nos vários países). Também os mecanismos de regulação nacional, com as normas provenientes da Administração Central, condicionam a atividade educativa, na medida em que é necessário dar resposta às exigências, não descurando o funcionamento corrente dos estabelecimentos de ensino. Adicionalmente, as escolas estão cada vez mais sujeitas à microrregulação local, com o aumento da participação de membros da comunidade na vida escolar, principalmente após a publicação do Decreto-Lei no 75/2008, de 30 de abril, que estabelece a criação do Conselho Geral, órgão colegial composto por elementos das escolas e elementos externos – das autarquias e organizações de relevo na comunidade.

Numa outra perspetiva, as escolas estão também sujeitas à regulação do mercado, potenciada pela publicação periódica dos *rankings* escolares pelo Ministério da Educação e pelos órgãos de comunicação social, a par com o disposto em diplomas legais que promovem e protegem a iniciativa privada (como, por exemplo, a livre escolha dos estabelecimentos de ensino pelos encarregados de educação).

Estes mecanismos de regulação não são independentes uns dos outros, a regulação nacional está cada vez mais dependente da regulação transnacional, e a regulação do mercado influencia a microrregulação local, estando o diretor escolar, enquanto responsável máximo do que ocorre no(s) seu(s) estabelecimento(s) de ensino, sujeito a pressões por vezes contraditórias no exercício das suas funções.

---

<sup>3</sup> Este fenómeno manifesta-se na forma de orientações provenientes de órgãos supra-nacionais, como a União Europeia, e também em organismos transnacionais como a OCDE, o Banco Mundial, UNESCO, entre outras, que produzem relatórios sobre as realidades nos diversos países.

## **2. A evolução da gestão escolar**

Em Portugal, a par com as alterações ocorridas no sistema educativo, houve também uma evolução do papel do diretor escolar. Num sistema centralizado como o existente antes de 1974, a direção escolar era assegurada por um órgão unipessoal. Neste contexto, o diretor escolar desempenhava simultaneamente o papel de administrador, assumindo uma função de representante do estado nas escolas, e o papel de profissional, sendo professor, líder pedagógico e educativo. No entanto, dadas as exigências dos contextos escolares, o papel de administrador sobrepunha-se muitas vezes (mas não completamente) ao de profissional, dada a necessidade de responder a pressões da Administração Central (Barroso, 2005).

Com a democratização do país, em 1974, ocorreu também uma democratização nas escolas com a alteração do modelo de gestão. A administração escolar passou a ser assegurada por um órgão colegial - a Comissão de Gestão (DL 221/74 de 27 de maio). Após várias alterações legislativas (Dinis, 2002; Formosinho e Machado, 2004; Lima, 2011) o modelo de gestão colegial foi consolidado, sendo denominado Conselho Diretivo e mais tarde Conselho Executivo. Independentemente da designação do órgão de gestão, o funcionamento da escola era, em última análise, da responsabilidade do Presidente do Conselho Diretivo/Executivo. Sobre ele recaíam as responsabilidades de garantir o funcionamento quotidiano da escola e de comunicar com os responsáveis pela tutela – o Ministério da Educação e as Direções Regionais de Educação. Segundo Dinis (2002), esta situação conferia à figura do “chefe de estabelecimento” uma dualidade entre a gestão burocrática e a gestão profissional e pedagógica. Por um lado, a necessidade do cumprimento de normas e o desempenho das funções administrativas e de gestão e, por outro, a gestão das relações humanas e a gestão pedagógica, são posições extremas que o diretor escolar tem que conjugar na sua atuação diária.

A mais recente alteração legislativa ao modelo de gestão escolar introduz no sistema educativo nacional o modelo de gestão unipessoal (DL n° 75/2008 de 22 de abril), conferindo ao diretor um maior conjunto de poderes e, simultaneamente, de responsabilidades na prestação de contas.

Apesar das alterações do modelo de gestão escolar ocorridas nas últimas décadas, há fatores que permanecem inalterados. A realidade nacional apresenta um hibridismo na regulação que conduz a uma sobreposição dos papéis do diretor, que se divide entre o cumpridor das normas da Administração Central e o profissional

(Barroso, 2011). As alterações recentes dos modelos de gestão apresentam um discurso de descentralização e autonomia das escolas (DL 115-A/98, DL 75/2008), mas na prática vive-se um reforço do papel gerencialista do diretor (Lima, 2011). Verifica-se ainda que o diretor tem, no cumprimento das suas funções, que desempenhar uma multiplicidade de papéis, por vezes contraditórios, o que pode conduzir a dilemas na atuação (Dinis, 1997, 2002).

Em suma, as medidas políticas implementadas visam “*modificar o papel do diretor enquanto gestor escolar*” (Afonso, 2009, p. 18), apesar de na prática os objetivos, funções e papéis do dirigente escolar se encontrarem revestidos de contradições e dilemas que aprofundam as contradições entre os mecanismos de regulação burocrática e estatal, caracterizada pelo cumprimento dos normativos e respeito pela cadeia hierárquica do sistema educativo, e a regulação pós burocrática, na qual a autonomia, a liberdade de escolha de linhas de ação adequadas à realidade de cada instituição e a posterior prestação de contas são os fatores predominantes.

Tendo em conta a evolução do sistema educativo nacional nas últimas décadas pode levantar-se a questão: que papéis desempenhará o diretor no futuro?

A passagem do modelo de gestão colegial, no qual o diretor escolar era eleito entre os seus pares, para o modelo unipessoal, no qual o diretor é selecionado para essa função por um órgão colegial que é efetivamente o órgão diretivo, através de recrutamento aberto<sup>4</sup>, introduz alterações profundas nos papéis do diretor além dos prescritos nos diplomas legislativos (cf. Artº. 17º e 18º do DL 115-A/98, Artº. 20º do DL 137/2012).

Em particular, a forma como o diretor é visto pela comunidade educativa foi também alterada. Se o presidente do conselho executivo era, apesar de assumir o papel de representante da escola perante a tutela e a comunidade, um membro de uma equipa, com a introdução do modelo de gestão unipessoal o diretor passou a ser encarado como a pessoa que tem que ter as capacidades, competências e responsabilidades que respeitam a todas as ocorrências na escola e relacionadas com a escola. Carvalho (2012, p. 119), afirma nas conclusões do seu trabalho que:

---

<sup>4</sup> O termo recrutamento aberto refere-se ao método de recrutamento em que a responsabilidade pela publicação de vagas, solicitação de candidaturas e seleção de candidatos é descentralizada. O recrutamento é normalmente da responsabilidade do estabelecimento de ensino, por vezes em concertação com as autoridades locais (Eurydice 2013)



*“(...) o Decreto-Lei 75-2008 levou a uma rutura democrática consubstanciada no modo de eleição indireta para a escolha do diretor. Os mesmos [entrevistados] alegam que não favorece a democracia, parecendo mesmo ganhar contornos antidemocráticos, uma vez que não se sentem representados nessa escolha, acabando mesmo por reconhecerem uma certa politização do cargo.”*

Levanta-se ainda a questão do futuro do recrutamento dos diretores escolares em Portugal. Desde a década de 1990 que surgem indicadores, em diversos diplomas legais, de uma ideia de profissionalização dos diretores escolares, com referências à necessidade de os candidatos possuírem formação específica na área da gestão e administração escolar.

Atualmente, um diretor escolar tem que ter experiência profissional de ensino e formação em liderança escolar<sup>5</sup>, como disposto no Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho, atualmente em vigor, segundo o qual os opositores ao concurso devem ser:

*“(...) docentes de carreira do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar (...)”* (cf. Artº 21)

O facto de o diretor escolar ser eleito com base na sua experiência profissional e formação, bem como a possibilidade de ser um professor que desempenhou funções no ensino particular, remetem para uma semelhança com um modelo de gestão empresarial mais aproximado do New Public Management, não deixando de estar envolto de alguma ambiguidade (Barroso, 2005). O autor refere na sua obra a possibilidade de se estar a assistir a uma progressiva profissionalização dos diretores escolares, alertando para a necessidade de ter em conta os efeitos que uma eventual profissionalização possa ter sobre a prestação do serviço educativo, tanto a nível de gestão de recursos como a nível da justiça e equidade.

---

<sup>5</sup> Formação em liderança escolar significa uma formação específica que ocorre posteriormente à formação inicial de professores e à obtenção da qualificação como professor. Conforme as circunstâncias, a formação pode ter lugar antes da candidatura a um lugar como diretor de estabelecimento de ensino ou antes do envolvimento no processo de recrutamento, ou mesmo durante os primeiros anos após assumir o cargo (Relatório Eurydice 2013)

### 3. Avaliação e Desempenho

A prestação de contas está cada vez mais presente no contexto educativo, como parte do *New Public Management*, sendo a avaliação do desempenho dos atores educativos uma parte desta prestação de contas. Em particular, a avaliação do desempenho dos diretores escolares em Portugal é conduzida numa primeira fase pelo Conselho Geral das escolas, órgão colegial constituído na comunidade escolar, mas é controlada por agentes da Administração Central, sendo a Direção Geral da Administração Escolar o último responsável pela homologação do resultado deste processo.

Este modelo revela uma manifestação da prevalência do estado avaliador, que nos normativos assume um discurso de descentralização e autonomia mas que na prática controla o processo avaliativo. Esta tendência não é única em Portugal, assistindo-se globalmente a um reforço da prestação de contas como modo de regulação da atividade educativa, quer por parte dos governos, quer por parte de organizações não governamentais (OCDE, Banco Mundial, UNESCO) cuja ação influencia as políticas educativas.

Assim, sendo a avaliação, no contexto atual, um fator incontornável para a ação do diretor, é necessário compreender de que forma a existência desta avaliação pode ou não condicionar a sua atuação. A temporalidade da tomada de conhecimento dos critérios de avaliação por parte do diretor é um fator que pode influenciar a própria avaliação, pois estes podem ser dados a conhecer quando o diretor toma posse do cargo ou, em outros casos, no momento em que se efetua a avaliação. Deste modo, o facto de o diretor conhecer no início do mandato os elementos sobre os quais vai ser avaliado poderá introduzir comportamentos que vão no sentido de corresponder ao que é esperado. Além disso, quando os objetivos de avaliação são propostos pelo próprio diretor pode dar-se o caso de o diretor não se querer “comprometer”, como Perrenoud (2001) indica para o caso de França, apresentando objetivos fáceis de atingir para que a sua avaliação seja depois positiva. Também em Espanha, Bolívar (2006) aponta para esta problemática, apresentando a questão de a ação do diretor no exercício das suas funções estar condicionada pelas repercussões que possa ter no momento da eleição (ou recondução) pelo conselho de escola<sup>6</sup>. Adicionalmente, dadas as exigências das funções

---

<sup>6</sup> O conselho de escola é, no sistema educativo espanhol, um órgão colegial responsável pela eleição do diretor do centro escolar

de diretor escolar, pode dar-se o caso de os profissionais docentes se afastarem dos cargos diretivos por se encontrarem numa situação de indefinição profissional, numa situação repleta de dilemas que condicionam a sua atuação (Bolívar, 2006). A mesma situação ocorre em Portugal, estando descrita no trabalho de Dinis (2002), que estudou os dilemas do diretor escolar no exercício das suas funções.

Apesar de terem sido já realizados estudos sobre os modelos de avaliação do desempenho, como referem Catano e Stronge (2007), estes não se focam nos instrumentos de avaliação utilizados, o que permitiu a proliferação de uma multiplicidade de instrumentos para o mesmo fim, mais ou menos exigentes, e por vezes contraditórios. No mesmo estudo, os autores realçam três aspetos que devem ser tidos em conta no processo de avaliação dos diretores escolares:

- “(1) a avaliação do desempenho dos diretores deveria ser justa e equitativa;*
- (2) o desempenho dos diretores deveria ser baseada no que se espera que os eles façam;*
- (3) os instrumentos de avaliação do desempenho deveriam corresponder expectativas enquadradas em padrões profissionais e estaduais”* (Catano & Stronge, 2007, p. 385)

Em suma, a avaliação do desempenho dos diretores escolares configura-se como um modo de regulação da ação e, ao mesmo tempo, fornece um quadro de expectativas de desempenho, em função dos quais o processo é desenvolvido.

### **3.1. Breve caracterização da avaliação dos diretores em alguns contextos internacionais**

Nesta secção são apresentados, de forma resumida, os processos de avaliação do desempenho do diretor escolar em outros países, a saber: Canadá, Espanha, Estados Unidos da América, França e Reino Unido (excluindo a Escócia, que tem um sistema de seleção e avaliação do diretor próprios). O propósito desta descrição é o de encontrar semelhanças e diferenças entre os vários modelos, no sentido de poder estabelecer uma comparação com o sistema português.

### 3.1.1. Canadá

No Canadá coexistem dois modelos de avaliação do desempenho dos diretores escolares. Na região anglófona do Canadá (Ministère de L'Éducation du Nouveau-Brunswick<sup>7</sup>, 2005) o modelo de avaliação é baseado na observação de comportamentos que traduzem competências relacionadas com: a) visão alargada da educação e da gestão, b) acompanhamento e motivação do pessoal, c) sustentabilidade da aprendizagem e dinamização da pedagogia, d) desenvolvimento das relações humanas, e) criação de ligações com parceiros e com a comunidade, e f) gestão escolar. O processo passa por uma primeira avaliação pela direção geral da educação, e subsequente criação de planos de crescimento para os anos seguintes do ciclo avaliativo.

Em contraste, na região francófona (Ministère de L'éducation d'Ontario, 2013), o modelo de avaliação dos diretores escolares baseia-se em domínios da prática profissional, como a) gestão das aprendizagens, b) liderança e desenvolvimento profissional, c) gestão de recursos humanos e d) gestão administrativa. No entanto, a filosofia subjacente ao processo avaliativo é a mesma em todo o território, tendo como linhas orientadoras:

- “ a) A melhoria da gestão e da liderança pedagógica das direções das escolas;*
- b) Autoavaliação reflexiva que visa o desenvolvimento da direção da escola no plano profissional e que possa conduzir à formação contínua;*
- c) Envolvimento e participação pessoal das direções de escola no processo;*
- d) Abordagem inscrita no quadro das noções de responsabilização;*
- e) Princípio de uma relação de ajuda individual prestada pelo superior imediato num clima de respeito e confiança.”* (Ministère de L'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2005, p. 3)

O ciclo avaliativo tem a duração de cinco anos e é baseado num perfil de competências esperado após o primeiro ano de serviço na escola. Se a avaliação for positiva, é desenvolvido um plano de melhoria bianual, sendo a avaliação formal realizada no final do segundo plano de crescimento e desenvolvimento profissional. Caso a avaliação do perfil de competências seja negativa, o diretor terá um período probatório de um ano a fim de retificar a situação de acordo com o estabelecido no contrato.

---

<sup>7</sup> Consultado em Francês

A avaliação formal final é efetivada através da análise de dados provenientes da autoavaliação do diretor e de dados recolhidos pelo superior imediato, pelos pais e pelo pessoal da escola, de acordo com uma escala de apreciação do desempenho em cada domínio, sendo este classificado como “Insatisfatório”, “Fundamental”, “Competente” e “Superior”. Os níveis de desempenho são definidos *a priori*, cabendo ao avaliador a atribuição das menções em função da sua observação e análise.

### **3.1.2. Espanha**

A organização administrativa do território espanhol permite um elevado grau de autonomia às comunidades autónomas, o que permite a existência de diferenças no processo de avaliação do desempenho dos diretores. Apesar de haver normas reguladoras que mantêm uma uniformidade geral, há diferenças no que diz respeito ao que se avalia, quem avalia, como e para quê (Torrecilla & Castilla, 2011). Entre os pontos comuns é de destacar o facto de a avaliação ser realizada durante o último ano do mandato por agentes externos à escola, podendo ser ocasionalmente solicitada uma componente de autoavaliação por parte do diretor, e incidir sobre os resultados obtidos pelo diretor. Na maioria das comunidades autónomas a avaliação é sumativa, sendo os critérios de avaliação públicos, havendo algumas comunidades em que a avaliação é contínua e formativa.

De uma forma geral, a avaliação do desempenho do diretor escolar tem como objetivos o reconhecimento do trabalho dos diretores, melhorar o seu trabalho e recolher dados para a tomada de decisões administrativas como a atribuição de complementos salariais, a manutenção do posto de trabalho ou o acesso a outras funções no sistema educativo. Murillo, Garcia e Ortega (2010) sumarizaram as repercussões do processo avaliativo dos diretores, nomeadamente as condições para a renovação do contrato e a atribuição de complementos salariais; em algumas comunidades autónomas é necessário que o diretor tenha uma avaliação positiva, noutras basta-lhe ter uma avaliação não negativa<sup>8</sup>.

Os domínios sobre os quais incide a avaliação foram determinados no Decreto Real 2194/1995, que estabelece cinco aspetos orientadores da avaliação dos diretores:

---

<sup>8</sup> Na comunidade autónoma de Aragão a avaliação do desempenho será sempre positiva, assumindo-se que a gestão é adequada e de acordo com os objetivos e metas, exceto no caso de existirem informações negativas sobre o desempenho do diretor

- a) Promoção da participação;
- b) Gestão de recursos humanos e materiais;
- c) Promoção da abertura do centro escolar à comunidade;
- d) Atenção às famílias e estudantes;
- e) Desenvolvimento de iniciativas de inovação e formação.

Apesar desta orientação, cada comunidade autónoma pode introduzir mais critérios, mais ou menos específicos. Apresenta-se em seguida uma lista dos critérios de avaliação existentes nas várias comunidades autónomas, conforme o sistematizado por Murillo et al. (2010):

- Direção e coordenação do centro escolar
- Organização e gestão dos recursos humanos e materiais
- Promoção da participação
- Promoção da convivência e de um clima positivo
- Promoção de atividades de inovação e formação
- Início dos processos de avaliação internos e externos
- Dinamização da atenção à diversidade
- Colaboração com a administração educativa
- Relação com a comunidade
- Implementação das TIC
- Atenção aos alunos e famílias
- Elaboração e acompanhamento do plano escolar do centro e outros documentos
- Promoção da igualdade de género
- Formação recebida durante o exercício do cargo de diretor

### **3.1.3. Estados Unidos da América**

Nos Estados Unidos da América a avaliação do desempenho do diretor escolar foca-se nas suas competências, sendo concretizada através da observação da manifestação dessas competências e comparação com *standards* definidos *a priori*. Os *standards* são definidos por instâncias superiores da organização do sistema educativo (Ministério da Educação ou Associações de diretores). No caso dos Estados Unidos da

América, o ISLLC<sup>9</sup> apresenta um conjunto de comportamentos que o diretor deve exibir no desempenho das suas funções (CCSSO (2008):

- a) Facilitar uma visão partilhada;
- b) Promover uma cultura de escola e um programa de instrução focado no crescimento para profissionais e alunos;
- c) Participar na gestão e operações do dia-a-dia;
- d) Construir relações com as famílias e a comunidade;
- e) Agir de uma forma justa e ética;
- f) Responder a, e influenciar, o contexto político, social, económico, legal e cultural alargado.

Estes comportamentos são traduzidos em *standards*<sup>10</sup> de avaliação, que refletem as competências do diretor:

*Standard 1* – facilita o desenvolvimento, articulação, implementação e administração de uma visão da aprendizagem que é partilhada e suportada por todos os *stakeholders*;

*Standard 2* – defende, desenvolve e mantém uma cultura de escola e programa educacional conducente à aprendizagem dos alunos e crescimento profissional do pessoal;

*Standard 3* – assegura a gestão da organização, a gestão e recursos para um ambiente de aprendizagem seguro, eficiente e eficaz;

*Standard 4* – colabora com os professores e membros da comunidade, dando resposta a diferentes interesses e necessidades da comunidade e mobiliza recursos da comunidade;

*Standard 5* – atua com integridade, justiça e de forma ética;

*Standard 6* – compreende, dá resposta e influencia os contextos político, social, económico, legal e cultural.

---

<sup>9</sup> ISLLC – Interstate School Leaders Licensure Consortium. Estabelecido na década de 1990, é a organização que define os *standards* de avaliação do desempenho dos diretores escolares nos Estados Unidos da América

<sup>10</sup> *Standards* de avaliação dos diretores escolares de acordo com o ISLLC. A autonomia estadual permite a alteração dos *standards*, pelo que em diferentes documentos, específicos para a avaliação do diretor escolar em cada estado podem ser encontrados itens de avaliação ligeiramente diferentes, itens apresentados numa ordem diferente ou adições aos *standards* aqui apresentados.

O processo avaliativo tem uma periodicidade de três anos, findo os quais é realizada uma avaliação sumativa, sendo efetuadas avaliações anuais de caráter formativo. A avaliação é formalizada através da análise de documentos como relatórios de autoavaliação ou inquéritos aplicados a alunos, pais e membros da comunidade educativa e pessoal da escola, e cada *standard* é avaliado segundo uma menção qualitativa que descreve o grau de desempenho do diretor em cada área. A forma como a avaliação é efetivada difere, podendo ser utilizadas classificações de “Verifica/Não verifica o *standard*” (SAI, sd) ou classificações que apresentam uma gradação, como “Líder emergente/ em desenvolvimento/ proficiente/ mestre/ exemplar” (NYCDOE, sd).

Os efeitos da avaliação do diretor escolar são diversos (ver figura1), dependendo do tempo de permanência em funções, do número de avaliações a que foi sujeito, do nível da carreira em que se encontra o diretor e da avaliação obtida em cada avaliação. Assim, a avaliação pode conduzir à profissionalização ou progressão na carreira no caso de uma avaliação positiva, ou caso a avaliação seja negativa, pela elaboração de um plano de recuperação ou demissão do cargo de diretor.

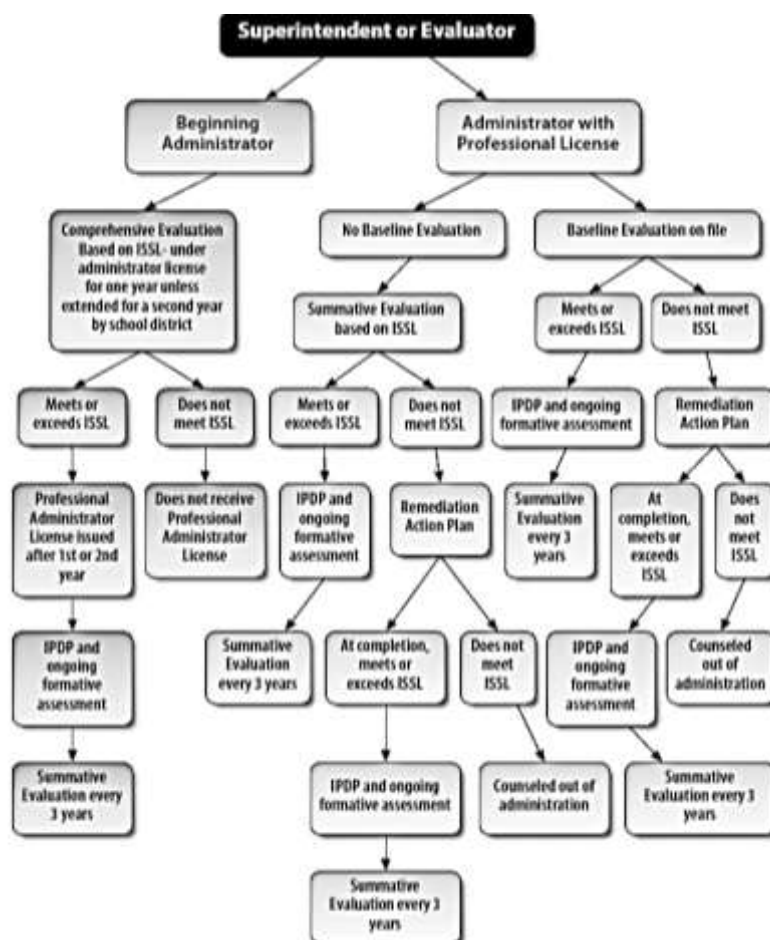


Figura 1 - Representação esquemática das consequências do processo de avaliação do desempenho do diretor escolar – Estado do Iowa (SAI, sd)



### 3.1.4. França

Em França o processo de avaliação do desempenho do diretor tem uma duração de três ou quatro anos, e tem como objetivos fundamentais:

- o reconhecimento e valorização do trabalho do diretor por parte da hierarquia
- permitir que as operações de gestão coletivas e individuais que envolvam comparar e discriminar ações (promoções, transferências) ocorram num contexto de objetividade quanto aos critérios aplicados e de transparência quanto aos avisos emitidos

O processo é iniciado com a realização de um diagnóstico das características do estabelecimento de ensino, efetuado pelo diretor. Com base neste diagnóstico, o reitor elabora uma carta de missão para o diretor, com base na qual se estabelecem os objetivos a atingir no período avaliativo. O progresso é avaliado anualmente, dando ao diretor a hipótese de autorregular a sua atividade no sentido de ir de encontro aos objetivos traçados caso haja necessidade. No final do ciclo avaliativo é realizada uma avaliação formal pelo reitor da academia ou pelos inspetores, que permite uma medição do grau de cumprimento dos objetivos traçados inicialmente.

Com base no resultado da avaliação é decidido o futuro do diretor escolar, que pode passar pela continuação das funções, promoção na carreira ou, caso a avaliação seja negativa, a formulação de um plano de recuperação ou eventual cessação de funções.

### 3.1.5. Reino Unido (excluindo a Escócia)

No Reino Unido o sistema de avaliação dos *headteachers* é semelhante ao norte americano na sua estrutura base, sendo também focado em competências e comportamentos “padrão” que são o alvo da avaliação, desenvolvidas pelo Ofsted<sup>11</sup>; a avaliação do desempenho do diretor é anual e é efetivada com base na observação dos comportamentos que são comparados com os *standards* e a partir dos quais se determina se o desempenho é adequado, proficiente ou extraordinário.

---

<sup>11</sup> Ofsted: Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills. Estabelecido em 1992, é um departamento não ministerial do governo do Reino Unido, responsável pela avaliação e inspeção dos serviços educativos (escolas, professores, diretores)

A avaliação foca-se em seis áreas que, conjugadas, representam as funções de um diretor escolar:

- a) Moldar o futuro
- b) Liderar a aprendizagem e o ensino
- c) Desenvolvimento pessoal e do trabalho colaborativo
- d) Gestão e organização
- e) Responsabilização
- f) Fortalecer a comunidade

Dentro destas áreas encontram-se quatro domínios de avaliação, que constituem os *standards*:

Domínio 1 – qualidades e conhecimento

Domínio 2 – alunos e pessoal

Domínio 3 – sistemas e processos

Domínio 4 – o sistema escolar em autoaperfeiçoamento

Uma equipa de três avaliadores externos, que têm a responsabilidade de informar o diretor dos critérios específicos de avaliação em cada domínio, realizam a avaliação a partir da observação dos comportamentos do diretor em comparação com os comportamentos expectáveis em cada domínio. O resultado da avaliação pode conduzir a alterações nas funções a desempenhar, a uma progressão na carreira, à alteração do vencimento do diretor ou, no caso de uma avaliação negativa, à cessação da função de diretor.

### **3.1.6. Síntese comparativa dos modelos de avaliação do desempenho do diretor**

A análise dos modelos de avaliação acima descritos permite estabelecer alguns paralelismos e contrastes relativamente ao modo como a avaliação é efetivada.

Assim, enquanto em alguns países a avaliação é conduzida por agências independentes, como no Reino Unido ou nos Estados Unidos da América, em outros, como França, é um órgão da estrutura hierárquica do sistema escolar o responsável pelo processo.

Também relativamente aos referenciais de avaliação há diferenças, podendo ser encontrados modelos de avaliação que se baseiam em padrões de desempenho estabelecidos *a priori*, como o Canadá, Estados Unidos da América ou Reino Unido, e

modelos de avaliação cujos padrões de desempenho são construídos em função dos atores envolvidos, como é o caso de França.

Outro aspeto analisado nos diferentes modelos de avaliação diz respeito às consequências do processo, que podem ser de desenvolvimento profissional através do estabelecimento de planos de melhoria e/ou desenvolvimento ou planos de recuperação, progressão na carreira, alteração da posição contratual, alteração da remuneração ou eventual cessação de funções no caso de a avaliação ser negativa. Nos modelos estudados, a cessação de funções é uma consequência que apenas ocorre caso os planos de recuperação não sejam cumpridos, como se verifica em Espanha, nos Estados Unidos da América ou França. No Reino Unido a cessação de funções é uma consequência direta de uma avaliação negativa.

No quadro 1 é apresentada uma sistematização desta análise:

Quadro 1 – Síntese comparativa dos modelos de avaliação analisados

<b>Agente responsável pela avaliação</b>	Governamental	Canadá
		França
		Espanha
	Não governamental	Estados Unidos da América Reino Unido
<b>Modalidade de avaliação</b>	Formativa	Canadá
		Espanha <sup>(a)</sup>
	Sumativa	Estados Unidos da América França
<b>Definição dos padrões de desempenho</b>		Canadá
	<i>A priori</i>	Espanha Estados Unidos da América Reino Unido
	<i>A posteriori</i>	França
<b>Consequências da avaliação</b>	Desenvolvimento profissional	Canadá (anglófono)
		Canadá (francófono)
	Alteração contratual <sup>(b)</sup>	Espanha Estados Unidos da América França Reino Unido

(a) Informação relativa à maioria das comunidades autónomas do território Espanhol

(b) Alteração contratual inclui: revisão da remuneração, progressão na carreira de diretor ou cessação de funções

### **3.2. A avaliação do desempenho dos diretores como caso particular da avaliação do desempenho docente em Portugal**

O caso português é, atualmente, distinto de todos os casos atrás referidos. O diretor escolar é um docente que desempenha funções de gestão e administração, e cuja avaliação do desempenho tem duas componentes; uma interna, realizada pelo órgão colegial de direção da escola, o Conselho Geral, e uma externa, que depende dos resultados da avaliação realizada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência<sup>12</sup>. Atendendo aos objetivos deste estudo, foi considerada apenas a componente da avaliação interna do desempenho do diretor.

O normativo que regulamenta a avaliação do desempenho do diretor indica as componentes da avaliação interna a ser consideradas e a sua ponderação para a avaliação final, sendo esta depois conjugada com os resultados da avaliação externa e homologada pelo Conselho Coordenador da Avaliação.

A situação particular da gestão escolar em Portugal permite que o diretor seja eleito para desempenhar o cargo durante o período do seu mandato, regressando à carreira docente quando este termina. A Administração Central, através da publicação de diplomas legais, que se analisam em seguida, criou condições para que seja possível a avaliação do desempenho do professor que desempenha funções de diretor e que, como consequência, não tem funções letivas na escola, de modo a não prejudicar a sua progressão na carreira face aos docentes que, no mesmo período, continuam a desempenhar funções letivas.

Assim, a avaliação do desempenho do diretor insere-se no quadro geral da avaliação do desempenho docente. É, deste modo, um mecanismo de avaliação que releva para a progressão na carreira, sendo realizado no final do tempo de permanência no escalão da carreira docente em que se encontra o docente que desempenha funções de direção de escola ou agrupamento, desde que tenha desempenhado essas funções durante pelo menos um ano.

---

<sup>12</sup> O resultado da avaliação externa realizada pela IGEC é convertido numa pontuação, segundo a conversão: Excelente-10 valores, Muito Bom – 8,9 valores, Bom – 7,5 valores, Suficiente – 5 valores e Insuficiente – 4 valores. Esta classificação tem depois uma ponderação de 40% na avaliação final

### 3.2.1. Avaliação do desempenho docente

Introduzida em 2008, no ministério de Maria de Lurdes Rodrigues, a avaliação do desempenho docente tem sido alvo de sucessivas alterações, de modo a corrigir omissões, clarificar procedimentos ou alterar modos de atuação; estas alterações surgiram por iniciativa ministerial ou como forma de dar resposta a reivindicações de organizações que manifestaram o seu desagrado ou discordância com o disposto nos normativos em vigor em cada altura. Ainda assim, apesar dessas alterações, é ponto comum em todos os diplomas legislativos publicados desde essa altura que a avaliação do desempenho docente tem como objetivo primeiro a valorização da atividade letiva (Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro, Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho, Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro). Apresenta-se em seguida uma breve descrição do processo de avaliação do desempenho docente desde a publicação da alteração do Estatuto da Carreira Docente no Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, até ao processo atual, com especial incidência nos procedimentos da avaliação do desempenho dos docentes que desempenham cargos de direção escolar.

Este modelo de avaliação do desempenho docente pretendia introduzir “*os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente*” (DR 8/2008, pág. 226). Este diploma veio regulamentar a avaliação dos docentes de carreira, dos docentes contratados a termo resolutivo, dos docentes titulares e de docentes em regime de mobilidade, apresentando as condições de realização do processo avaliativo. A avaliação do desempenho docente era assim concretizada segundo quatro dimensões: a) vertente profissional e ética, b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, c) participação na escola e relação com a comunidade escolar e d) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Tinha uma periodicidade de dois anos, sendo baseada no tempo de serviço docente prestado nesse período, desde que o avaliado tivesse desempenhado funções letivas durante pelo menos um ano escolar (cf. DR 2/2008 de 10 de janeiro, Art.º 7º, nº1). Os avaliadores tinham a função de recolher, utilizando documentos de registo produzidos pelo conselho pedagógico, as informações necessárias para o efeito. A informação recolhida era então alvo de atribuição de uma pontuação compreendida entre 1 e 10 valores, sendo posteriormente convertida numa menção qualitativa de “Insuficiente”, “Regular”, “Bom”, “Muito bom” ou “Excelente”.

O procedimento da avaliação do desempenho docente estava estruturado segundo uma calendarização, que era estabelecida por cada escola, dentro da qual teriam que ser verificadas cinco fases: 1) preenchimento da ficha de autoavaliação pelo avaliado, 2) preenchimento da ficha de avaliação pelo avaliador, 3) conferência e validação das propostas de avaliação com menção de “Excelente”, “Muito bom” ou “Insuficiente” pela comissão de coordenação da avaliação, de acordo com as percentagens máximas definidas no Despacho nº 20131/2008 de 30 de julho, 4) entrevista individual entre o avaliador e o avaliado e 5) realização de uma reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final.

Uma primeira alteração a este modelo de avaliação do desempenho, durante o ministério de Maria Isabel Vilar, foi publicada na décima alteração ao ECD, no Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, com alterações ao modelo de progressão na carreira, dependentes da avaliação do desempenho. Esta encontrava-se regulamentada no Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, e as alterações introduzidas por este diploma modificavam os escalões e tempo de permanência nos mesmos, apresentando também os procedimentos para a mudança de escalão.

Com esta alteração legislativa, a avaliação do desempenho docente visava:

*“clarificar a sua articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação”* (DR 2/2010, pág. 2238),

Tal como no processo anterior, a avaliação do desempenho estava centrada na prática letiva, focando-se em quatro domínios, a) vertente profissional, social e ética; b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) participação na escola e relação com a comunidade educativa; e d) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Tinha uma periodicidade de dois anos e era efetivada num procedimento que envolvia as seguintes fases: 1) apresentação de objetivos individuais pelo avaliado (que serviam de referência para a autoavaliação e para a avaliação final), 2) a observação de aulas pelo avaliador (facultativa, exceto quando a avaliação relevasse para a passagem aos 5º e 7º escalão da carreira docente) e 3) a apresentação de um relatório de autoavaliação pelo avaliado, e 4) atribuição da classificação final pelo júri de avaliação.

Esta avaliação era então traduzida nas classificações de “Excelente“, “Muito bom”, “Bom”, “Regular” ou “ Insuficiente”, de acordo com a pontuação obtida. As menções de “Excelente” e “Muito bom” estavam condicionadas à observação de aulas e, posteriormente, à validação pela Comissão Coordenadora da Avaliação, de acordo com as percentagens fixadas nos termos dos n<sup>os</sup> 4 e 5 do artigo 21.º do decreto regulamentar e o cumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 46.º do Estatuto da Carreira Docente.

Durante o ano de 2012, ocorreu uma nova alteração do modelo de avaliação do desempenho docente, com a publicação do Decreto Regulamentar n<sup>o</sup> 26/2012, de 21 de fevereiro. Este diploma veio alterar a duração dos ciclos avaliativos, aumentando-os para quatro anos, e transferiu a responsabilidade da observação de aulas para avaliadores externos à escola do avaliado sempre que haja lugar à sua realização.

Assim, a avaliação do desempenho docente passa a incidir sobre três dimensões, a saber: a) Científica e pedagógica; b) Participação na escola e relação com a comunidade; e c) Formação contínua e desenvolvimento profissional. Os docentes são avaliados no final do período de permanência no escalão da carreira em que se encontram, desde que tenham desempenhado funções docentes em pelo menos metade da duração desse período.

Neste quadro legal, a avaliação do desempenho docente assenta em referenciais criados pelo Conselho Pedagógico para a componente interna, baseados nas metas fixados no projeto educativo e nos parâmetros definidos por este órgão para o efeito, e pelo Ministério da Educação para a componente externa.

A componente interna da avaliação é efetivada em procedimentos que consistem em 1) Entrega do projeto docente do avaliado, documento em que o docente enuncia a forma como pretende contribuir para a consecução das metas e objetivos definidos no projeto educativo da escola ou agrupamento; 2) apreciação do projeto docente pelo avaliador e comunicação escrita dessa apreciação ao avaliado; 3) recolha de informações e registo, por parte do avaliador, relativas à participação do avaliado nas dimensões referidas acima; 4) entrega do relatório de autoavaliação, documento que incide sobre a prática letiva, as atividades promovidas, a análise dos resultados obtidos, o contributo para os objetivos e metas fixados no projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e a formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.

Quando há lugar à observação de aulas, esta é realizada durante os dois últimos anos de permanência do escalão da carreira em que o avaliado se encontra, sendo depois o resultado incorporado na avaliação final.

Todos os elementos recolhidos são classificados com uma pontuação compreendida entre 1 e 10 valores, sendo a avaliação final o resultado da média ponderada das três dimensões avaliadas, arredondada às milésimas, sendo a ponderação de 60% para a dimensão científica (caso haja observação de aulas, a classificação deste parâmetro é incluída nesta dimensão, tendo a componente externa um peso de 70% e a interna um peso de 30%), 20% para a dimensão da participação na escola e 20% para a dimensão da formação contínua.

A classificação final obtida é depois convertida numa menção qualitativa de “Excelente”, “Muito Bom”, “Bom”, “Regular” ou “Insuficiente”; a atribuição das menções de “Excelente” e “Muito Bom” estão dependentes das percentagens permitidas para cada uma, definidas no mesmo diploma (cf. Art.º 20º, nº 3), sendo o resultado comunicado por escrito ao avaliado após a realização de uma reunião da secção de avaliação do Conselho Pedagógico, onde são analisadas e harmonizadas todas as propostas dos avaliadores de acordo com as percentagens definidas no diploma.

### **3.2.2. Avaliação do desempenho do diretor escolar**

Como descrito anteriormente, os procedimentos utilizados para a efetivação da avaliação do desempenho estiveram sempre centrados na atividade letiva dos docentes, pelo que os docentes que, por inerência de funções, não tenham cargos letivos, não são abrangidos pelos diplomas inicialmente publicados – como é o caso do diretor escolar.

No primeiro modelo da avaliação do desempenho os professores que desempenhavam cargos diretivos, não prestando serviço letivo, estavam abrangidos pelo previsto no nº 3 do Artigo 7º, que remete para o Artigo 40º do Estatuto da Carreira Docente aprovado no Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro:



*“Artigo 40º*

*Caracterização e objectivos da avaliação do desempenho*

*(...)*

*6 — Os docentes que exerçam cargos ou funções cujo enquadramento normativo ou estatuto salvede o direito de promoção e progressão na carreira de origem e não tenham funções lectivas distribuídas podem optar, para efeitos dos artigos 37.º e 38.º, por uma das seguintes classificações:*

*a) A menção qualitativa que lhe tiver sido atribuída na última avaliação do desempenho em exercício efectivo de funções docentes;*

*b) A primeira avaliação do desempenho que lhe for atribuída após o regresso ao serviço docente efectivo.” (pág. 509)*

A publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, veio reconfigurar o modelo de direção das escolas, cessando o modelo de gestão colegial – o Conselho Executivo – e sendo criado o órgão unipessoal do Diretor, assim como o órgão de administração das escolas – o Conselho Geral.

Segundo o Decreto Regulamentar nº 2/2010, a avaliação do desempenho do diretor escolar era então realizada através da aplicação do Sistema Integrado de Avaliação do desempenho da Administração Pública (SIADAP), (cf. Art.º 31º, nº1), cuja regulamentação surgiu mais tarde, com a publicação da Portaria nº 1333/2010 de 31 de dezembro, que introduzia as adaptações ao SIADAP adequadas às funções dos docentes que desempenhavam cargos de direção.

Esta avaliação era feita pelo Diretor Regional de Educação, tendo por base os compromissos assumidos e competências do diretor (cf. Art.º 7º - Fixação de objetivos e Art.º 8º - Competências). Os compromissos eram definidos tendo por base o projeto educativo, os planos anuais e plurianuais de atividades e o projeto de intervenção na escola e eram fixados pelo avaliador mediante proposta do avaliado e quantificados de acordo com os indicadores definidos; a sua avaliação era concretizada através da atribuição de uma de três menções: a) “Objetivo superado”, b) “Objetivo atingido” e c) “Objetivo não atingido”, sendo depois a menção atribuída convertida numa escala de 1 a 5 pontos.

As competências a avaliar integravam-se nos domínios da liderança, visão estratégica, gestão e administração escolar, sendo seleccionadas pelo avaliado e propostas ao avaliador, a partir de uma lista constante no Anexo VI da Portaria nº 1633/2007 de 31 de dezembro, da qual se apresentam alguns exemplos no quadro 2.

Quadro 2 -Excerto da tabela de competências do SIADAP<sup>13</sup>

Nº	Descrição da Competência
(...)	(...)
3	<p><b>PLANEAMENTO E ORGANIZAÇÃO:</b> Capacidade para programar, organizar e controlar a actividade da sua unidade orgânica e dos elementos que a integram, definindo objectivos, estabelecendo prazos e determinando prioridades.</p> <p>Traduz-se, nomeadamente, nos seguintes comportamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeia e coordena a actividade do serviço, de acordo com os objectivos superiormente definidos.</li> <li>• Define prioridades para si e para o serviço, tendo em conta os objectivos a alcançar e os recursos existentes.</li> <li>• Acompanha, controla e avalia a execução dos projectos e actividades assegurando o seu desenvolvimento e a sua realização de acordo com os prazos e custos definidos.</li> <li>• Revê e ajusta o planeamento efectuado, mantendo-o actualizado e adaptando-o a alterações e circunstâncias imprevistas.</li> </ul>
(...)	(...)
4	<p><b>LIDERANÇA E GESTÃO DAS PESSOAS:</b> Capacidade para dirigir e influenciar positivamente os colaboradores, mobilizando-os para os objectivos do serviço e da organização e estimular a iniciativa e a responsabilização.</p> <p>Traduz-se, nomeadamente, nos seguintes comportamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolve os colaboradores na definição dos objectivos individuais, considerando as suas propostas e articulando-as com os objectivos do serviço.</li> <li>• Promove o espírito de grupo e um clima organizacional propício à participação e cooperação.</li> <li>• Estimula a iniciativa e a autonomia, delegando tarefas e fomentando a partilha de responsabilidades.</li> <li>• Tem um modelo de actuação que garante a justiça e equidade de tratamento, sendo, dessa forma, um referencial de confiança.</li> </ul>
(...)	(...)
6	<p><b>VISÃO ESTRATÉGICA:</b> Capacidade para analisar o ambiente interno e externo, antecipar a sua evolução e prever os impactos na organização e no serviço. Ter uma perspectiva alargada e direccionada para o futuro de modo a definir as estratégias e os objectivos de acordo com essa visão.</p> <p>Traduz-se, nomeadamente, nos seguintes comportamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantém-se atento à conjuntura que o rodeia, conceptualiza os sinais de evolução e mudança e integra-os no âmbito da sua actuação</li> <li>• Antecipa as necessidades de adaptação do serviço, define estratégias, implementa medidas e avalia os impactos das mesmas.</li> <li>• Alinha os objectivos e actividade do serviço com a sua visão e define metas estratégicas no quadro de orientações recebidas.</li> <li>• Contribui para o desenvolvimento da visão, objectivos e estratégias da organização, aplicando o conhecimento e a experiência que possui</li> </ul>
(...)	(...)

A concretização da avaliação das competências era realizada, à semelhança dos compromissos, através da atribuição de uma menção qualitativa que se traduzia numa pontuação quantitativa compreendida entre 1 e 5 pontos.

<sup>13</sup> Foram seleccionadas três competências da lista apresentada no anexo VI da Portaria nº 1633/2007 de 31 de dezembro, segundo um critério de proximidade com as competências avaliadas no modelo atual regulamentado pela Portaria nº 266/2012 de 30 de agosto.

A avaliação final era atribuída fazendo a média aritmética, arredondada às milésimas, das pontuações dos dois parâmetros e expressa numa menção qualitativa dependente da pontuação quantitativa: a) “Desempenho relevante”, b) “Desempenho adequado” e c) “Desempenho inadequado”. Esta avaliação era validada pelo Conselho Coordenador da Avaliação, constituído pelo diretor regional de educação, três diretores ou presidentes de Comissão Administrativa Provisória e pelo representante regional dos diretores dos centros de formação. O Conselho Coordenador da Avaliação tinha como competências garantir o rigor do processo avaliativo tal como disposto no diploma, validar as menções de “Desempenho relevante” e “Desempenho inadequado” e reconhecer as menções de “Desempenho excelente”

Este modelo de avaliação do desempenho dos professores sem componente letiva, como é o caso do diretor, foi alvo de contestação por parte de algumas organizações sindicais, que apontavam a irregularidade resultante de o Conselho Coordenador da Avaliação ter como membros três diretores escolares, que se encontrariam também no papel de avaliado (Comunicado Sindicato de Professores do Norte de 2 de janeiro de 2012).

Adicionalmente, este diploma apresenta, pela primeira vez, a menção à avaliação do desempenho do diretor escolar, que passou a ser realizada pelo Conselho Geral e se encontra regulamentada em diploma próprio. A avaliação do desempenho do diretor é regulamentada por um diploma próprio – a Portaria nº 266/2012 de 30 de agosto. Segundo este diploma, a avaliação tem duas componentes: uma componente interna, realizada pelo Conselho Geral da escola, e outra externa, baseada nos resultados da avaliação externa realizada pela Inspeção Geral da Educação.

A componente interna tem como parâmetros a avaliar: a) os compromissos estabelecidos, b) as competências de gestão, liderança, visão estratégica e representação externa demonstradas, e c) a formação contínua realizada pelo diretor, sendo cada um dos parâmetros avaliado de acordo com critérios definidos pelo Conselho Geral num prazo máximo de 60 dias após a tomada de posse do diretor eleito. A avaliação de cada parâmetro é realizada numa escala quantitativa compreendida entre 1 e 10 valores, sendo a avaliação interna obtida através de uma média ponderada arredondada às milésimas, sendo a ponderação de 50% para o parâmetro “Compromissos”, 30% para o parâmetro “Competências” e 20% para o parâmetro “Formação Contínua”. A componente externa da avaliação incide sobre os parâmetros a) resultados, b) prestação

do serviço educativo, e c) liderança e gestão, constantes no relatório de avaliação externa da Inspeção Geral da Educação.

A avaliação final é o resultado da média ponderada entre as duas componentes arredondada às milésimas, tendo a componente interna uma ponderação de 60% e a componente externa uma ponderação de 40%. Esta pontuação é depois convertida numa menção qualitativa de “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom”, “Muito bom” ou “Excelente”, que tem de ser validada e homologada pelo Conselho Coordenador da Avaliação, órgão que tem como membros o Diretor Geral da Administração Escolar, o Inspetor Geral da Educação e o diretor dos Serviços Regionais de Educação. Este conselho tem como funções validar e harmonizar as propostas de avaliação do diretor, tendo em conta os valores absolutos das classificações e os percentis em que se encontram dentro do conjunto de todas as avaliações realizadas durante o ano escolar.

Este regime de avaliação do desempenho do diretor prevê ainda uma norma transitória (cf. Art.º 16º, nº 2 da Portaria nº 266/2012) que regulamenta a avaliação do desempenho dos diretores que ainda não se encontram em condições de ter elaborado a carta de missão. Neste caso, os diretores são avaliados pelo Conselho Geral tendo como referenciais os parâmetros estabelecidos no Decreto Regulamentar nº 2/2010, como descrito acima.

### **3.3. O órgão avaliador – funções do Conselho Geral**

A promulgação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de julho, introduziu um conjunto de alterações no sistema educativo português, entre as quais se encontra reestruturação da organização administrativa das escolas.

Este diploma introduziu, a par com a introdução do cargo de diretor como órgão de administração escolar, a

*“instituição de um órgão de direcção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas”*  
(preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, p. 2342)

Este órgão passou a ser designado por Conselho Geral. É de notar que a ideia de um órgão colegial que participa na direção da escola não foi inovadora neste diploma, tendo sido anteriormente posta em prática com a criação da Assembleia de Escola (Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio), órgão responsável pela “*definição das linhas orientadoras da actividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo*” (idem).

O Conselho Geral, sendo um órgão colegial e representativo da comunidade educativa, constituído por membros de todos os setores da comunidade educativa, tem como responsabilidades as linhas orientadoras da ação e as decisões estratégicas e de planeamento.

O Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de julho define quinze competências para este órgão, tendo sido posteriormente acrescentadas quatro competências com a publicação do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho, podendo ler-se no Artigo 20º - Competências (p. 3353):

- “a) Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos;*
- b) Eleger o diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto -lei;*
- c) Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;*
- d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;*
- e) Aprovar os planos anual e plurianual de atividades;*
- f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades;*
- g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;*
- h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;*
- i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar;*
- j) Aprovar o relatório de contas de gerência;*
- k) Apreciar os resultados do processo de autoavaliação;*
- l) Pronunciar -se sobre os critérios de organização dos horários;*
- m) Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão;*
- n) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;*
- o) Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas;*
- p) Dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades;*
- q) Participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor;*
- r) Decidir os recursos que lhe são dirigidos;*
- s) Aprovar o mapa de férias do diretor.”*

Deste modo, o Conselho Geral é efetivamente o órgão de direção estratégica da escola, enquanto o Diretor, assim denominado, é o órgão administrativo do estabelecimento de ensino, dependente das orientações do Conselho Geral.

Uma das responsabilidades acima enumeradas é a eleição do diretor escolar, através da análise do projeto de intervenção e currículo dos candidatos; após a eleição e tomada de posse do diretor, este tem que elaborar a carta de missão. No momento da avaliação do desempenho do diretor, o Conselho Geral tem a autonomia para elaborar os instrumentos necessários à realização desse procedimento, de acordo com as especificidades da sua realidade na comunidade, ao contrário de outros modelos de avaliação do diretor escolar, como os apresentados anteriormente, onde é um órgão externo à escola a criar os instrumentos de avaliação.

Em síntese, dado o caráter particular da avaliação do diretor pelo Conselho Geral, e dado o facto de uma avaliação se basear na comparação entre o que é observado e o que se deseja, os instrumentos de avaliação produzidos serão, à partida, um espelho da visão que o Conselho Geral tem do que será o “diretor ideal”.

### **III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

#### **1. Objetivo do estudo e plano de investigação**

A investigação realizada assenta no paradigma construtivista, no qual, segundo Guba e Lincoln, (1994), as realidades se apreendem na forma de construções mentais múltiplas e intangíveis, baseadas em aspetos sociais e experimentais, com uma natureza local e específica. Neste âmbito, o investigador e o objeto da investigação estão interligados, de tal forma que os resultados são criados à medida que a investigação prossegue. No paradigma construtivista as metodologias envolvem a interação entre o investigador e os participantes, sendo o propósito da investigação acrescentar conhecimento a um conhecimento previamente existente

Este trabalho tem como objetivo descrever os instrumentos de avaliação interna do desempenho docente do diretor, de forma a identificar um ideal da figura do diretor na perspetiva do Conselho Geral das escolas e, adicionalmente, compreender de que forma esta forma de avaliação se configura como um modo de regulação da atividade do diretor.

#### **2. Recolha dos dados**

Para a realização da investigação foi necessário, em primeiro lugar, proceder à recolha de informação. Sendo o foco do trabalho a avaliação de desempenho do diretor, em particular a componente interna, que é da responsabilidade do Conselho Geral da escola, foi necessário recolher o máximo de documentos produzidos desde a entrada em vigor deste modelo de avaliação a fim de construir uma amostra representativa que permitisse uma análise rigorosa do processo de avaliação de desempenho do diretor escolar e assim conseguir estabelecer uma relação entre os documentos produzidos e a perceção que o Conselho Geral tem do perfil funcional do diretor.

Assim, comecei com uma procura na internet de documentos disponíveis, tendo encontrado um conjunto reduzido (21) documentos para análise. Seguidamente, contactei através de correio eletrónico todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas onde foi realizada eleição do diretor entre setembro de 2012 e junho de 2014

cujos editais de abertura de procedimento concursal se encontram publicados na página eletrónica da Direção Geral da Administração Escolar. Tomei a opção de não estabelecer contactos com os agrupamentos cujo edital de abertura de procedimento concursal para eleição do diretor foi publicado depois de junho de 2014 visto, dados os prazos necessários para cumprimento de todas as formalidades, ainda não se encontrarem em condições de ter produzido o documento com os critérios de avaliação do diretor. Foram contactados através do envio de correio eletrónico 198 agrupamentos, tendo conseguido desta forma recolher até à data da elaboração da análise mais 26 documentos, o que aumentou o conjunto de documentos para 47.

Dos documentos recolhidos, um não tem possibilidade de ser analisado, por apenas conter as indicações dos parâmetros a considerar na avaliação do desempenho do diretor e as respetivas ponderações. Recebi ainda cinco respostas ao correio eletrónico enviado que indicavam a impossibilidade de me ser enviado o documento solicitado, visto ainda não ter sido elaborado pelo Conselho Geral, duas respostas que indicavam a indisponibilidade do envio do documento solicitado por ter sido elaborado pelo Conselho Geral que se encontrava anteriormente em funções, duas respostas em que me foi enviado o regulamento do procedimento concursal para eleição do diretor e uma resposta que indicava que, dado o facto de o atual diretor ter sido reconduzido na sua função, o Conselho Geral entendeu não ser necessário elaborar o documento com os critérios de avaliação do desempenho.

Após terminado o processo de recolha de documentos procedi à sua análise, tendo em vista dois propósitos: primeiro, a descrição do seu conteúdo, e segundo, a interpretação à luz do objetivo da investigação, no sentido de identificar uma predominância de um perfil funcional desejado do diretor. Para o efeito foi construída uma tabela onde analisei, para cada documento, os itens avaliados, a forma como são avaliados e o tipo de escala utilizada para fazer a avaliação. A partir dessa tabela de análise descritiva foi possível agrupar os documentos em tipos de acordo com a sua estrutura e conteúdo, para posteriormente proceder a uma análise interpretativa. Esta análise documental permite o estudo de documentos que não são produzidos com o propósito de contribuir para a investigação em curso (Caplow, 1970; Bogdan & Bilken, 1991; Denzin & Lincoln, 2003), sendo necessário compreender o contexto em que foram produzidos, visto que *“o significado reside não no texto mas na sua escrita e leitura”* (Denzin & Lincoln, 2003).



No sentido de complementar a análise dos documentos recolhidos e esclarecer questões que essa análise levantou foram realizadas entrevistas professores que desempenham o cargo de presidente do Conselho Geral em escolas onde decorreu o processo de avaliação do diretor. O critério de seleção dos professores contactados baseou-se na classificação por tipo de documento, isto é, foi contactado o presidente do Conselho Geral de uma escola de cada “tipo”. As escolas contactadas foram seleccionadas com base num critério de proximidade geográfica, tendo obtido respostas positivas na primeira tentativa de contacto.

A entrevista foi realizada com o objetivo de compreender os processos de criação dos instrumentos de avaliação e as suas conceções do papel do diretor e permitiram aprofundar questões de investigação e clarificar aspetos que a análise documental prévia não esclareceu e que outras metodologias, mais indiretas, não permitem. No caso desta investigação, a entrevista assumiu um carácter estruturado e semi-diretivo (Cohen, Manion, Morrison 2007), tendo como objetivo complementar a informação recolhida através da análise documental com uma perspetiva pessoal dos intervenientes no processo. A forma de realização das entrevistas neste estudo foi presencial e por telefone, tendo este último método muitas limitações por não ser possível observar as reações e linguagem corporal do entrevistado e por se tratar de uma técnica mais impessoal, limitando a interação entre o investigador e o participante (Creswell, 2012).

As entrevistas realizadas para este estudo foram efetuadas tendo em conta as considerações éticas relativas aos participantes, tendo sido assegurado o anonimato no tratamento da informação recolhida. Depois de realizadas, foram transcritas integralmente a fim de permitir uma análise de conteúdo.

Para a realização da entrevista elaborei um guião, que se apresenta no Anexo 2 deste trabalho, com vista a conduzir as entrevistas de forma semelhante, a fim de obter dados que fossem passíveis de uma análise idêntica. Foram então marcadas quatro entrevistas, uma para cada grupo de documentos, tendo realizado duas pessoalmente e uma por telefone. A quarta entrevista, que era previsto decorrer também por via telefónica, não se realizou devido à impossibilidade de contactar o professor no dia combinado e nas semanas subsequentes.

Após a realização das entrevistas procedi à sua transcrição integral. As transcrições das entrevistas realizadas encontram-se nos Anexos 3, 4 e 5.

### 3. Análise descritiva dos documentos recolhidos

Na análise dos documentos analisados procurei fazer uma descrição exaustiva da sua forma e conteúdo, procurando semelhanças e diferenças significativas. Para o conseguir, analisei a estrutura dos documentos e a informação neles contidos, tendo agrupado os documentos em “tipos” com base na sua semelhança estrutural e de conteúdo. Para categorizar os documentos baseei-me no seu conteúdo, nomeadamente a estrutura e discurso utilizados, tendo construído grupos de documentos que apresentavam o mesmo discurso e estrutura formal. Assim, foi atribuída a nomenclatura de “tipo A” ao corpo de documentos que, sendo idênticos, se encontravam em maior número; em seguida, os documentos foram categorizados em “tipos” sequencialmente, com base no afastamento do discurso e/ou estrutura face ao “tipo A”, independentemente do número de documentos em cada grupo.

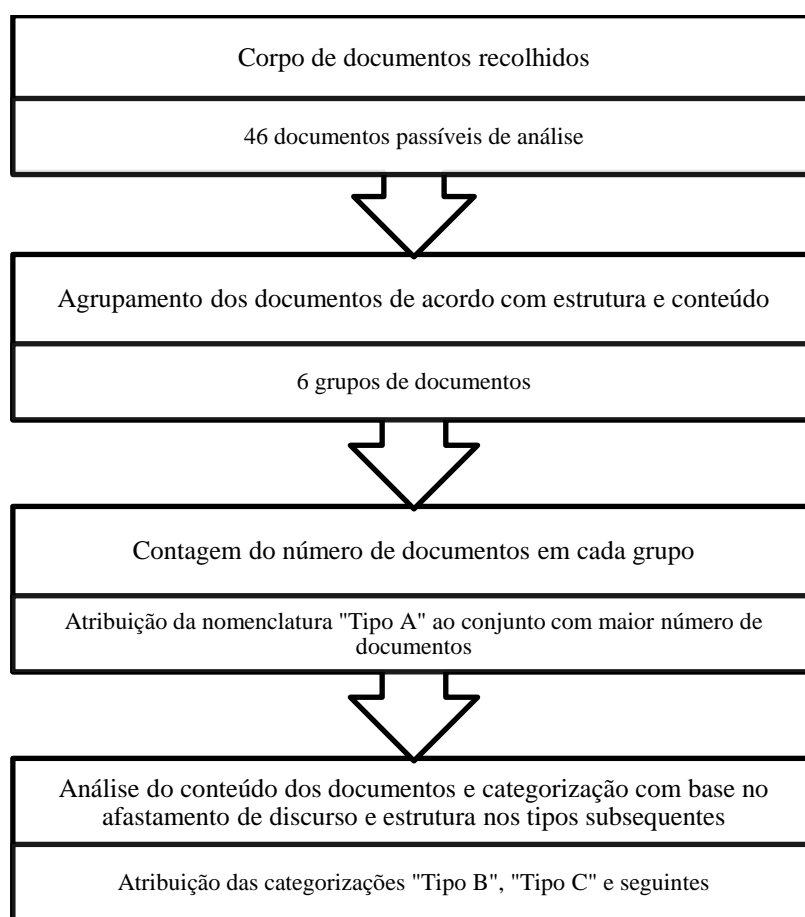


Figura 2 – Representação esquemática do processo de categorização dos documentos recolhidos para análise

Em seguida, fiz a análise dos conteúdos de cada documento, procurando a descrição do item avaliado, da forma como é feita a sua avaliação e do tipo de escala utilizada para realizar a classificação. Este processo foi aplicado separadamente a cada um dos parâmetros avaliados: i) compromissos, ii) competências - gestão, liderança, visão estratégica e representação externa e iii) formação contínua.

### 3.1. Estrutura do documento

Os documentos estão, na sua maioria, estruturados numa tabela que divide os parâmetros da avaliação – *Compromissos*, *Competências* e *Formação Contínua*, estando o parâmetro *Competências* dividido em quatro sub-competências, de acordo com o disposto na alínea b) do Artigo 4º da Portaria nº 266/2012, de 30 de agosto, em competências de *Gestão*, *Liderança*, *Visão Estratégica* e *Representação Externa*. Para cada um destes parâmetros são indicados os conteúdos avaliados, os descritores e/ou indicadores que permitem a avaliação e a classificação a atribuir a cada item. Dos documentos recolhidos, apenas dois não estão organizados desta forma, apresentando a informação na forma de tópicos correspondentes a cada item avaliado.

Quadro 3- Representação exemplificativa da estrutura predominante do documento de avaliação interna

Parâmetros	Conteúdos	Descritores	Pontuação
A. COMPROMISSOS 50%			
B. COMPETÊNCIAS 30%			
C. FORMAÇÃO CONTÍNUA 20%			

A avaliação é operacionalizada numa classificação compreendida entre 1 e 10 valores. A forma como se apresenta é muito variada, tendo sido encontradas escalas quantitativas discretas, contínuas e mistas (escalas que apresentam valores discretos para algumas menções e intervalos contínuos para outras) dentro do mesmo conteúdo avaliado. Alguns documentos apresentam ainda uma classificação expressa em menções qualitativas, que são depois convertidas numa pontuação quantitativa. Em alguns documentos que apresentam a escala de avaliação quantitativa discreta, as classificações a atribuir não incluem todos os valores do intervalo possível de classificações (1 a 10

valores), sendo apenas utilizados alguns valores para indicação do grau obtido na avaliação do item.

### 3.2. Tipos de documento

No que diz respeito aos conteúdos, os documentos podem ser agrupados em categorias “tipo”, de acordo com os itens avaliados, a forma de avaliação de cada item e a escala utilizada para atribuir a classificação. A escolha do “tipo” de documento é baseada na diversidade, sendo classificados como “tipo A” os documentos que se encontram em maior número; os tipos seguintes foram atribuídos com base no afastamento à estrutura e conteúdo dos documentos do “tipo A”, culminando no “tipo F” cuja estrutura e conteúdos são únicos e com o maior afastamento ao “tipo A”. Uma tabela descritiva de todos os documentos analisados encontra-se no Anexo 1 deste trabalho. Assim, tem-se:

- Tipo A – Nestes documentos os conteúdos incidem, no parâmetro *Compromissos*, sobre projeto educativo, plano anual atividades, plano anual de formação do pessoal docente e não docente, gestão dos recursos humanos, gestão dos recursos financeiros e gestão dos recursos materiais, havendo alguns documentos que incluem o conteúdo autoavaliação e outros que referem a implementação das medidas previstas no “plano de melhoria” elaborado após a avaliação externa realizada pela IGEC e a melhoria da qualidade do ensino. Cada um destes conteúdos é avaliado de acordo com a eficácia, a eficiência, a qualidade e o grau de cumprimento. No parâmetro *Competências - Gestão*, a avaliação incide sobre gestão pedagógica, administrativa, financeira, de recursos humanos, financeiros e materiais, sobre o desempenho escolar dos alunos e sobre o ambiente escolar. Cada um destes itens é avaliado de acordo com a eficácia, a eficiência, a qualidade e o grau de execução. Na *Liderança*, os itens avaliados são a gestão de conflitos de interesses, a participação de pais e encarregados de educação e a participação da comunidade, sendo cada um dos itens avaliado de acordo com a frequência (com que ocorre cada um dos itens) e eficácia. A *Visão estratégica* é avaliada de acordo com a adequação da carta de missão aos compromissos estabelecidos e com o cumprimento dos mesmos, sendo os indicadores de

avaliação de cada item a eficácia e a eficiência. A competência de *Representação Externa* incide sobre a projeção da imagem do agrupamento, o serviço público com a comunidade e a dedicação do diretor, tendo como indicadores a frequência, a eficiência e a eficácia. Finalmente, a avaliação do parâmetro *Formação Contínua* incide sobre a aquisição e atualização do conhecimento profissional, sendo os indicadores a frequência e a iniciativa do diretor. A maioria dos documentos apresenta uma escala de avaliação quantitativa mista, isto é, alguns valores são discretos e outros são intervalos contínuos de valores, compreendida entre 1 e 10 valores, havendo documentos que apresentam uma escala de avaliação quantitativa discreta compreendida entre 1 e 10 valores e outros com escala de avaliação quantitativa contínua compreendida entre 4 e 10 valores

Quadro 4- Excerto de documento do tipo A

<i>Parâmetros</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Descritores</i>
A. <i>Compromissos</i> 50%	A.1. <i>Concretização do Projeto Educativo</i>	9 a 10	<i>O Projeto Educativo foi completamente cumprido, mostrando-se muito eficaz, eficiente e de excelente qualidade.</i>
		8	<i>O Projeto Educativo foi completamente cumprido, mostrando-se eficaz, eficiente e de muito boa qualidade.</i>
	(...)	(...)	(...)
B. <i>Competências</i> 30%	B.1. <i>Gestão</i>	8	<i>Exerceu, de forma sistemática, a sua missão de verdadeiro líder da Escola: conciliou as questões administrativas e pedagógicas, estimulou a participação dos pais e comunidade, geriu eficazmente todos os recursos materiais e humanos, promoveu a formação de pessoal docente e não docente, de forma a garantir sempre o sucesso dos alunos.</i>
(...)	(...)	(..)	(...)
C. <i>Formação Contínua</i> 20%	C.1. <i>Formação realizada nos termos da alínea c) do n.º 2 do artigo 37.º do ECD</i>	5 a 6	<i>Participou em processos de atualização do conhecimento profissional apenas quando formalmente exigido.</i>
(...)	(...)	(...)	(...)

- Tipo B – Neste tipo foram incluídos os documentos idênticos aos do tipo A, visto que são iguais no parâmetro *Compromissos* e *Formação Contínua*. No conteúdo que se refere à “Concretização do Projeto Educativo”, estes documentos acrescentam a expressão “*No que depende do diretor*” para a verificação do cumprimento do compromisso. No parâmetro *Competências* estes documentos diferem apenas no parâmetro *Liderança*, sendo a sua avaliação realizada com base no reconhecimento da comunidade educativa como exemplo de autoridade democrática, no respeito pelos normativos e regulamentos, abertura ao diálogo e promoção de um bom clima de Agrupamento. A classificação de cada conteúdo

avaliado é atribuída segundo uma escala quantitativa, tendo sido identificadas escalas contínuas compreendidas entre 1 e 10 pontos e escalas discretas compreendidas entre 4 e 10 pontos.

- Tipo C - os documentos deste tipo apresentam conteúdos idênticos aos documentos do tipo A, mas diferem nos descritores/indicadores de avaliação dos itens constantes no parâmetro *Compromissos*; para além da eficiência, eficácia, qualidade e grau de cumprimento têm também em conta, num caso, o sucesso escolar e o número e tipo de parcerias estabelecidas com entidades externas à escola, e noutro o tempo de elaboração do Projeto Educativo, a Qualidade da distribuição do serviço, o montante de verbas captadas para a escola, a qualidade dos recursos e espaços pedagógicos e as estratégias de conservação e reabilitação de espaços. A restante estrutura do documento é igual à dos documentos do tipo A para os parâmetros *Competências* e *Formação Contínua*, tanto nos itens avaliados como nos descritores e indicadores de avaliação. A classificação de cada conteúdo avaliado é atribuída segundo uma escala quantitativa, tendo sido identificadas escalas discretas compreendidas entre 2 e 10 pontos e escalas mistas compreendidas entre 1 e 10 pontos.
- Tipo D – estes documentos apresentam no parâmetro *Compromissos* como conteúdos a avaliar os mesmos dos tipos A e B, mas que diferem substancialmente nos descritores ou indicadores de avaliação. Para o conteúdo “Projeto educativo e Plano anual de atividades” encontram-se descritores como o envolvimento da comunidade escolar, os meios proporcionados para atingir os objetivos, acompanhamento da elaboração e implementação dos documentos, avaliação periódica e a promoção do envolvimento da comunidade escolar. No conteúdo “Gestão dos recursos humanos” são apresentados como descritores a organização e avaliação dos recursos humanos, a promoção do relacionamento interpessoal e o asseguramento da comunicação entre as diferentes estruturas do agrupamento. Relativamente à “Gestão dos recursos financeiros e materiais”, os descritores são o rigor na gestão dos recursos públicos, a promoção da manutenção, conservação e organização do património e a rentabilização dos recursos da escola. Um documento apresenta ainda um conteúdo denominado “Prestação de serviço educativo”, que tem como descritores a promoção de um

ensino de qualidade, o asseguramento de condições para um ensino de sucesso e a divulgação de estratégias de ensino inovadoras. Quanto ao parâmetro *Competências*, os documentos deste tipo apresentam, como descritores para a *Gestão*, a organização, supervisão e avaliação do funcionamento dos serviços, o cumprimento de prazos e o cumprimento de decisões e orientações superiores. A *Liderança* é avaliada em função da organização da interação das equipas de trabalho, da assertividade, da motivação da comunidade educativa, da equidade na tomada de decisões e da promoção das lideranças. Para a *Visão Estratégica* são apresentados como descritores a capacidade de inovação, a promoção da mudança e a gestão de riscos. A competência de *Representação Externa* tem como descritores de avaliação a representação da escola em atos públicos e a promoção de uma imagem credível da escola. Por fim, o parâmetro *Formação Contínua* é avaliado em função da realização ou não realização de cursos de formação contínua. A avaliação dos itens descritos é, numa parte dos documentos, quantitativa mista, ou seja, algumas menções são classificadas de forma discreta e outras classificadas dentro de um intervalo contínuo de valores numa escala compreendida entre 1 e 10 valores, e noutra é quantitativa discreta, numa escala compreendida entre 4 e 10 valores.

- Tipo E – No parâmetro *Compromissos*, estes documentos apresentam como conteúdos a avaliar o cumprimento dos compromissos estabelecidos na carta de missão de acordo com o grau de cumprimento, eficácia, eficiência e qualidade, o abandono escolar, insucesso e indisciplina através das respetivas taxas, o Plano Anual de Atividades através do grau de cumprimento e o serviço educativo prestado de acordo com a sua eficácia, eficiência e qualidade. No parâmetro *Competências*, a *Gestão* tem como conteúdos a avaliar a organização dos recursos humanos da escola, a distribuição de serviço e organização do ano letivo em função dos critérios aprovados pelo Conselho Geral, a realização de ações e projetos de formação adequados às necessidades, e o respeito pelas linhas orientadoras do orçamento. A competência *Liderança* foca o reconhecimento pela comunidade educativa da figura do diretor como exemplo de autoridade democrática aberta ao diálogo, através do grau de reconhecimento, grau de desempenho das funções, grau de abertura e grau de mobilização da comunidade educativa. A *Visão Estratégica* apresenta como conteúdos a avaliar a definição de

prioridades e metas, a adoção de estratégias inovadoras, a participação de encarregados de educação e a definição da oferta educativa, de acordo com o sentido de visão estratégica e o grau de inovação. Quanto à *Representação Externa*, os documentos apresentam a promoção da imagem externa e a realização de parcerias como conteúdos a avaliar de acordo com a melhoria do serviço educativo prestado. A operacionalização da avaliação dos itens enunciados é realizada numa escala qualitativa que mede o grau de consecução – “A totalidade / A maioria / Metade / Só em parte”, sendo cada uma das atribuições convertida em menções qualitativas de “muito bom, bom, suficiente e insuficiente”, que são depois convertidas numa escala quantitativa discreta compreendida entre 1 e 10 valores. O parâmetro relativo à *Formação Contínua* não apresenta descritores ou indicadores, sendo avaliado segundo as mesmas escalas dos outros parâmetros.

Quadro 5- Excerto de documento do tipo E

Grau de concretização dos compromissos assumidos (50%)	<u>Redução das taxas de insucesso escolar:</u>	
	O agrupamento atingiu as taxas de sucesso previstas e calendarizadas anualmente no Projeto Educativo por disciplina/ano/ciclo:	Na totalidade: Mto Bom
		A quase totalidade: Bom
		Metade: Suficiente
		Menos que metade: Insuf.
	<u>Redução das taxas de abandono:</u>	
	O agrupamento atingiu a redução das taxas de abandono previstas e calendarizadas anualmente no Projeto Educativo para cada ano de escolaridade	Na totalidade: Mto Bom
		A quase totalidade: Bom
		Metade: Suficiente
		Menos que metade: Insuf.
	<u>Redução das taxas de indisciplina:</u>	
	O agrupamento atingiu a redução das taxas de indisciplina previstas e calendarizadas anualmente no Projeto Educativo para cada ciclo de escolaridade	Na totalidade: Mto Bom
		A quase totalidade: Bom
		Metade: Suficiente
		Menos que metade: Insuf.

- Tipo F – Foram incluídos nesta classificação todos os documentos “únicos”, isto é, os documentos que, pelo seu conteúdo, não podem ser classificados em nenhum dos tipos anteriormente descritos e que não são idênticos entre si. Existem seis documentos deste tipo, que apresentam conteúdos que, apesar de serem semelhantes aos descritos anteriormente, apresentam descritores substancialmente diferentes e indicadores de avaliação próprios.

Documento F1 – este documento que apresenta no parâmetro *Compromissos* um conjunto de conteúdos a avaliar que inclui o sucesso escolar dos alunos, sendo os descritores correspondentes as taxas de insucesso e a percentagem de alunos no quadro de excelência académica; estes itens são avaliados de acordo com a



redução das taxas de insucesso e o aumento da percentagem de alunos no quadro de excelência. O segundo item é o desenvolvimento da formação integral dos alunos, sendo os descritores a realização de atividades que promovam a formação cultural, a formação pela arte, a educação para a cidadania, para o empreendedorismo e para a solidariedade; este item é avaliado em função da regularidade da realização deste tipo de atividades. Como terceiro item surge a coesão e articulação pedagógica e funcional entre escolas e estabelecimentos do agrupamento, sendo avaliado segundo a presença nas escolas do agrupamento e a promoção de atividades conjuntas; a avaliação é realizada em função da regularidade da ocorrência das visitas e atividades. Um quarto item, cooperação e trabalho colaborativo docente nos diferentes níveis de ensino, tem como descritores o aumento das reuniões de grupo disciplinar no agrupamento para implementar boas práticas educativas promotoras do sucesso escolar e a institucionalização de momentos de articulação, que são avaliados em função do número de reuniões realizadas. Outro item é a formação contínua de docentes e outros agentes educativos do agrupamento, cujo descritor único é a promoção de ciclos de formação adequados às necessidades, avaliado em função da realização ações de formação e da sua duração. O último compromisso avaliado é o de divulgar a informação de interesse para a comunidade escolar, item que tem como descritores de avaliação a criação de uma página de internet do agrupamento, a utilização da plataforma *Moodle* e email e operacionalização da comunicação com encarregados de educação sobre comportamento, assiduidade e despesas efetuadas pelos alunos; a avaliação é efetuada com base na existência da página de internet, dos relatórios de utilização da plataforma *Moodle* e da utilização das plataformas de comunicação com os encarregados de educação. A avaliação do parâmetro *Competências* é realizada de forma igual à dos documentos do tipo D. A escala de avaliação de cada um dos itens é quantitativa contínua, num intervalo compreendido entre 1 e 10 valores.

Documento F2 – No parâmetro *Compromissos*, este documento apresenta conteúdos idênticos aos do tipo A, sendo cada um deles avaliado segundo a sua eficácia, eficiência e qualidade. No parâmetro *Competências*, a *Gestão* é avaliada de acordo com gestão dos recursos humanos e financeiros e das instalações, a *Liderança* é avaliada mediante o envolvimento dos colaboradores na definição de

objetivos, a promoção da autonomia e trabalho individual, segundo um critério de equidade e atenção ao perfil de cada colaborador. A *Visão Estratégica* é avaliada com base na conceptualização dos sinais de evolução e mudança, antecipação das necessidades de adaptação e da sua incorporação na gestão, enquanto a avaliação da competência de *Representação Externa* é efetivada segundo a participação em projetos que impliquem visibilidade externa, a transmissão de uma imagem de credibilidade do Agrupamento e promoção da aplicação de orientações provenientes da tutela ou outros grupos exteriores. O parâmetro *Formação Contínua* é avaliada segundo a frequência, com aproveitamento, de cursos de formação contínua durante pelo menos metade do ciclo avaliativo. A escala de avaliação é quantitativa contínua, compreendida entre 1 e 10 valores.

Documento F3 – Este documento apresenta os conteúdos a avaliar na forma de tópicos de referência, sendo o parâmetro *Compromissos* avaliado segundo o grau de concretização e de acordo com a eficácia, eficiência e qualidade da definição de metas para aferir a melhoria dos resultados escolares, do desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação da escola, da promoção de planos de formação de pessoal, da concretização das metas estabelecidas no projeto educativo, da promoção das iniciativas previstas no plano anual de atividades, da implementação de medidas que promovam a melhoria da prestação do serviço educativo e da criação de um clima de transparência e diálogo. No parâmetro *Competências*, a *Gestão* é avaliada de acordo com o grau de cumprimento dos critérios aprovados pelo Conselho Pedagógico e da sua reflexão positiva no ambiente de trabalho e qualidade do serviço prestado, com a adequação da distribuição do serviço às competências e perfis profissionais do pessoal, com a racionalidade da gestão das verbas e com o grau de respeito pelas linhas orientadoras do orçamento. A *Liderança* é avaliada através do grau de reconhecimento do diretor como exemplo de autoridade democrática, do respeito pelos normativos, abertura ao diálogo e assertividade no cumprimento das metas inscritas no projeto educativo. A avaliação da *Visão Estratégica* tem como indicadores a promoção participação dos encarregados de educação, a definição da oferta educativa e na definição de prioridades que visem melhorar os pontos fracos identificados. A *Representação Externa* tem como indicadores de avaliação a adoção de estratégias de promoção da imagem externa e a promoção de parcerias com instituições externas à escola. O parâmetro *Formação Contínua*

tem como único indicador o grau de cumprimento. A escala de avaliação é quantitativa contínua, compreendida entre 1 e 10 valores.

Documento F4 – este documento tem uma estrutura semelhante à dos documentos do tipo A, sendo substancialmente diferente nos descritores ao longo de todo o seu conteúdo. Assim, no parâmetro *Compromissos* são apresentados como conteúdos a avaliar: a) a concretização do projeto educativo, cujos descritores são a elaboração dos documentos institucionais e a sua avaliação, a ambição e ajustamento do projeto educativo à realidade da instituição, e a mobilização de recursos para a concretização do projeto educativo; b) a concretização do plano anual de atividades, sendo os descritores de avaliação deste item a participação na elaboração deste documento e sua avaliação, a diversidade de atividades, o envolvimento dos departamentos curriculares e a mobilização de recursos para a sua concretização; c) a concretização do plano anual de formação, conteúdo que apresenta como descritores a participação do diretor na sua elaboração e avaliação, a abertura a sugestões dos departamentos curriculares, o ajustamento às necessidades da comunidade educativa e a mobilização de recursos para a sua concretização; d) a gestão dos recursos humanos, avaliada através do reconhecimento e valorização, por parte do diretor, do potencial individual dos agentes educativos, da gestão dos recursos humanos com vista à melhoria do serviço educativo, da promoção de um clima positivo e de autoconfiança, do trabalho cooperativo com os órgãos e estruturas educativas, do investimento no maior envolvimento dos atores educativos na vida da escola e da disponibilização de informação relevante; e) a gestão dos recursos financeiros, avaliada segundo a melhoria e racionalização dos processos de gestão, da implementação de medidas de simplificação e automatização de procedimentos, da distribuição de responsabilidades pelos colaboradores, da responsabilização dos colaboradores pela boa utilização dos equipamentos e da tomada de decisão com base na urgência das situações e prioridades dos serviços; f) a gestão dos recursos materiais, que apresenta como indicadores de avaliação a gestão criteriosa e otimização dos recursos disponíveis e a distribuição da gestão dos recursos pelos colaboradores e a sua responsabilização pela utilização dos mesmos. No parâmetro *Competências*, os descritores de avaliação da *Gestão* são a aplicação dos princípios da legalidade e ética do serviço público, o compromisso pessoal com a missão da organização, a definição de prioridades para si e para o serviço, o

acompanhamento, controle e avaliação dos projetos e atividades, e a revisão e ajustamento dos planos traçados mediante as necessidades. A *Liderança* é avaliada segundo a influência do diretor sobre os colaboradores, o grau de envolvimento dos colaboradores na definição de objetivos individuais articulados com os documentos orientadores da escola, a promoção de um clima propício à colaboração, a delegação de tarefas, e a justiça e equidade de tratamento. A *Visão Estratégica* tem como descritores de avaliação a definição de estratégias de acordo com a visão, a avaliação das necessidades de adaptação dos serviços, a definição de estratégias e sua avaliação, e o grau de cumprimento da carta de missão. Os descritores de avaliação para a competência de *Representação Externa* são a promoção e criação de projetos orientados para o cumprimento dos objetivos institucionais, para a melhoria da escola e da sua visibilidade externa, a promoção do envolvimento dos encarregados de educação, e a promoção de colaborações com entidades representativas da comunidade. O parâmetro *Formação Contínua* é avaliado através da iniciativa e frequência da realização de processos de aquisição ou atualização do conhecimento profissional, da reflexão sobre as suas práticas e da promoção do trabalho colaborativo como forma de partilha de conhecimento. A escala de avaliação é qualitativa, sendo atribuído a cada um dos parâmetros uma menção de “Excelente”, “Muito Bom”, “Bom”, “Regular” ou “Insuficiente” com base nos descritores de cada uma das menções. A menção atribuída é depois convertida numa classificação quantitativa, compreendida entre 1 e 10 valores, mas não há menção no documento da forma como essa conversão é efetuada.

Documento F5 – Neste documento, o parâmetro *Compromissos* surge como ponto único, tendo como indicadores de avaliação a eficácia, eficiência, qualidade e grau de cumprimento dos compromissos assumidos na Carta de Missão. No parâmetro *Competências*, a *Gestão* apresenta como indicadores de avaliação a colocação da administração da escola ao serviço dos alunos, a gestão dos recursos humanos segundo os perfis e competências profissionais, a adequação da gestão das instalações e a eficácia da gestão dos recursos financeiros. Os indicadores de avaliação da competência de *Liderança* são o grau de envolvimento dos colaboradores na definição dos objetivos individuais, a promoção de espírito de grupo e de um clima propício à participação, a delegação de tarefas e fomento de partilha de responsabilidades, e a justiça e equidade do modo de atuação. Para a avaliação da competência de *Visão Estratégica* surgem como indicadores a

atenção do diretor aos sinais de mudança e sua incorporação na atuação, a antecipação das necessidades de adaptação do serviço, a definição de estratégias e sua avaliação, a definição de metas concordantes com a sua visão e com orientações recebidas, e a contribuição para o desenvolvimento da visão da organização. A *Representação Externa* é avaliada de acordo com a participação em projetos que impliquem visibilidade externa, e a representação da escola com transmissão de uma imagem de credibilidade. O parâmetro *Formação Contínua* é avaliado de acordo com a frequência com aproveitamento de cursos de formação, durante pelo menos metade do ciclo avaliativo. A escala de avaliação é quantitativa discreta, compreendida entre 1 e 10 valores.

Documento F6 – Este documento apresenta como conteúdos a avaliar, no parâmetro *Compromissos*, o cumprimento dos objetivos definidos previamente, a articulação dos objetivos individuais com os definidos no Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades e os resultados na gestão de recursos humanos, materiais e financeiros; cada um dos conteúdos é avaliado em função da eficácia, eficiência e qualidade, sendo cada um destes indicadores definido no documento. A avaliação dos conteúdos é concretizada numa classificação quantitativa discreta de 10 ou 4 pontos, correspondente à menção, respetivamente, de objetivo atingido ou não atingido. A avaliação das *Competências* tem como indicador único o nível de demonstração de cada competência indicada. Tem-se assim para a competência de *Gestão* o planeamento e calendarização de atividades, a identificação de problemas e rapidez de atuação, a proposta de medidas e ações concretas para a melhoria dos resultados escolares, a promoção de formas de trabalho inovadoras, a antecipação de problemas e conflitos, a promoção da iniciativa, a aplicação dos princípios éticos e legais, a adaptação do funcionamento da escola às necessidades dos alunos, a implementação de medidas de avaliação da qualidade, a resposta rápida às solicitações da hierarquia e comunidade e o cuidado e responsabilidade na gestão dos recursos materiais e financeiros. Para a competência de *Liderança* são apresentados como conteúdos a avaliar o envolvimento da comunidade educativa na definição dos objetivos, a promoção de espírito de grupo, o estímulo da iniciativa e autonomia dos atores educativos, o acompanhamento das atividades programadas e a justiça e equidade de tratamento. Na competência de *Visão Estratégica* os conteúdos a avaliar são a atenção ao ambiente externo, a antecipação das necessidades de mudança, a definição de estratégias de atuação, a

implementação de medidas adequadas às necessidades identificadas e a aplicação de conhecimentos e experiência. Os conteúdos avaliados na competência de *Representação Externa* são a representação da escola em atividades com parceiros externos, a participação em projetos com exposição externa, a comunicação descontraída em audiências alargadas e a promoção da colaboração com outras escolas e instituições. Cada um destes conteúdos é avaliado numa escala quantitativa discreta de 10, 7 ou 3 valores, que correspondem a menções de, respetivamente, competência demonstrada a nível elevado, competência demonstrada ou competência não demonstrada. Este documento não apresenta informação relativa ao parâmetro *Formação Contínua*.

Documento F7 – Neste documento o parâmetro *Compromissos* apresenta como conteúdos a avaliar: a) o projeto educativo, os planos anuais e o plano de ação de melhorias de acordo com o grau de cumprimento, a eficácia, a eficiência e a qualidade; b) a qualidade do ensino, o aperfeiçoamento de práticas e procedimentos e o respeito pelos ritmos de aprendizagem em função da diversidade e qualidade da oferta formativa; c) a articulação entre níveis e ciclos de ensino e a promoção das relações dos docentes, o desempenho do agrupamento, parcerias e protocolos em função do grau de melhoria, da qualidade dos resultados e das sinergias criadas; d) a cultura de autoavaliação, em função do grau de cumprimento. No parâmetro *Competências-Gestão* é avaliada a gestão de recursos humanos, financeiros e materiais, tendo como indicadores a eficácia, a eficiência e a qualidade. O parâmetro *Competências-Liderança* tem como conteúdos a avaliar a colaboração entre diferentes lideranças, a partilha de competências e responsabilidades, a promoção de valores e princípios da atividade administrativa e o desenvolvimento de um clima de confiança e partilha, avaliados de acordo com indicadores de grau de execução e eficácia. A competência de *Visão Estratégica* é avaliada com base em indicadores de grau de execução da visão estratégica organizacional e da tomada de riscos. Finalmente, a competência de *Representação Externa* tem como conteúdos a visibilidade do agrupamento, avaliada com base na frequência, empenho e dedicação, a projeção da imagem do agrupamento e ações que envolvam a comunidade educativa, avaliadas em função do grau de envolvimento e frequência. O parâmetro *Formação Contínua* é avaliado com base na frequência da realização de formação

continua por parte do diretor. A escala de avaliação utilizada é quantitativa mista, compreendida entre 1 e 10 valores.

- Tipo G – Neste último tipo foram incluídos todos os documentos recolhidos que não apresentam descritores ou indicadores de avaliação para os três parâmetros, sendo apenas apresentados os conteúdos a avaliar. Estes diferem dentro do parâmetro *Compromissos* para cada documento, havendo um documento que apresenta como conteúdos a avaliar a melhoria dos resultados escolares, a diminuição dos casos de abandono, a diminuição dos casos de indisciplina o reforço da formação contínua do pessoal, a melhoria da divulgação da informação na comunidade educativa e a consolidação do processo de autoavaliação; outro documento refere a aplicação do projeto educativo, a execução do plano anual de atividades, a efetivação dos planos de formação, a gestão dos recursos humanos, a administração dos recursos financeiros e materiais e a prestação do serviço educativo. Um terceiro documento tem como conteúdos a avaliar a concretização do contrato de autonomia, a aplicação do projeto educativo, a execução do plano anual de atividades, a gestão dos recursos humanos e a administração dos recursos financeiros e materiais. Nestes documentos, o parâmetro *Competências* é apenas dividido em *Gestão, Liderança, Visão Estratégica e Representação Externa*. Um último documento apresenta uma estrutura diferente de todos os outros, tendo como conteúdos a avaliar a concretização do plano de ação desenvolvido, a gestão e qualificação dos recursos humanos, a gestão dos recursos financeiros, os resultados globais obtidos, tendo estes conteúdos uma ponderação de 80% na classificação final e a formação contínua realizada tem uma ponderação de 20% na classificação final; este documento não tem qualquer menção a escalas de avaliação ou pontuações a atribuir a cada conteúdo.

A leitura dos documentos recolhidos mostra que a esmagadora maioria dos indicadores de avaliação utilizados, principalmente referentes aos conteúdos a avaliar no parâmetro *Compromissos*, são a eficiência, a eficácia e a qualidade, termos que têm a sua origem no normativo que regulamenta este processo avaliativo (cf. Preâmbulo da Portaria 266/2012). Da mesma forma, os conteúdos relativos a este parâmetro são repetidos sem grandes alterações em quase todos os tipos de documentos (A, B, C, D), sendo muito aproximados dos parâmetros de avaliação constantes do modelo avaliativo

anterior regulamentado pela Portaria nº 1333/2010 de 31 de dezembro. Já nos restantes parâmetros de avaliação, nomeadamente no que diz respeito às *Competências*, há uma maior diversidade de conteúdos de avaliação, bem como de indicadores/descriptores.

Apenas nos documentos classificados como “Tipo F”, que se apresentam isolados, isto é, como documentos únicos, sem repetições, se pode inferir uma maior adaptação das orientações do normativo à realidade da escola a que se referem.

#### 4. Análise interpretativa dos documentos recolhidos

Após a leitura e análise descritiva dos documentos recolhidos foi possível ensaiar algumas análises de tipo interpretativo, para tentar encontrar relações ou padrões. É importante referir que o universo dos documentos recolhidos não é representativo; de um total de 245 escolas que se encontram em condições de ter produzido o documento com os critérios para a avaliação do desempenho do diretor, apenas foi possível obter, até à data da realização desta análise, um conjunto de 46 documentos passíveis de ser analisados, representando 19% do universo.

Uma primeira análise, como referido anteriormente, permitiu a categorização dos documentos em “tipos” de acordo com o seu conteúdo e estrutura. Deste modo, tem-se uma predominância de documentos do “tipo A” (19%), como se apresenta no quadro 6.

Quadro 6- *Ocorrências dos tipos de documento*

<b>Tipo</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa N=46</b>
<b>A</b>	19	41%
<b>B</b>	3	7%
<b>C</b>	2	4%
<b>D</b>	8	17%
<b>E</b>	2	4%
<b>F</b>	7	15%
<b>G</b>	5	11%
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>



Num segundo momento realizei algumas análises estatísticas simples, no sentido de procurar tendências na distribuição dos documentos. Foi realizada uma análise da distribuição geográfica dos documentos recolhidos (Quadro 7) verificando-se que a maioria dos documentos recolhidos pertence a escolas da zona Norte do território continental (52%).

Quadro 7 - distribuição geográfica dos documentos recolhidos por região administrativa do território continental

Região administrativa	Frequência	Frequência relativa N=46
Algarve	2	4%
Lisboa e Vale do Tejo	12	26%
Centro	8	17%
Norte	24	52%
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>

Esta distribuição, apesar do reduzido número de documentos recolhidos, é concordante com a distribuição geográfica dos agrupamentos de escolas do território de Portugal continental por região administrativa<sup>14</sup>:

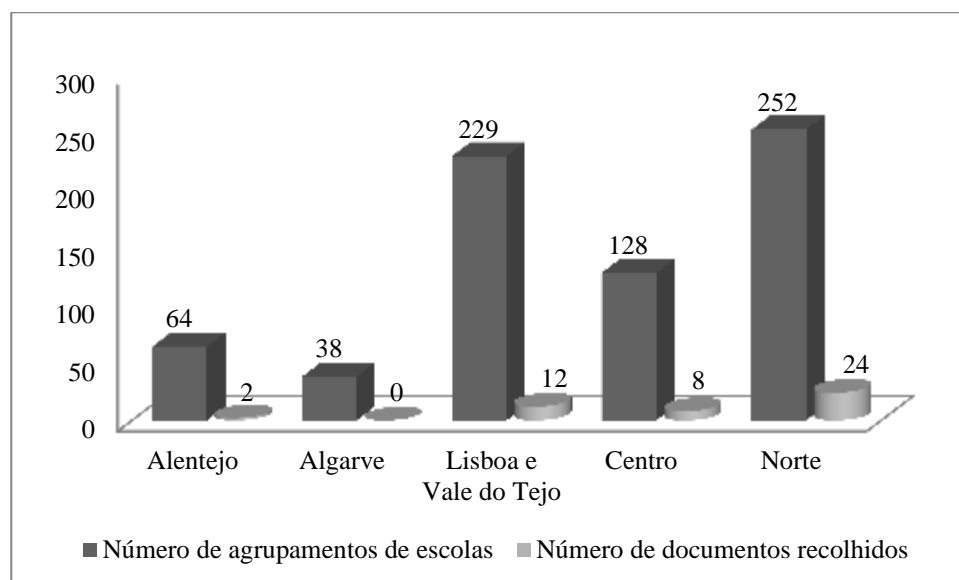


Figura 3 – Representação gráfica da distribuição dos agrupamentos de escolas e dos documentos recolhidos para análise, por região administrativa

<sup>14</sup> Dados da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, 2015

Em seguida foi realizada uma refinação da distribuição geográfica das escolas para as quais recolhi o documento de avaliação do desempenho do diretor, no sentido de tentar encontrar um padrão na distribuição dos tipos de documento, previamente categorizados, e a sua localização (Quadro 8). Esta análise não revelou qualquer padrão ou correlação entre a localização da escola e o tipo de documento de avaliação construído, verificando-se uma dispersão dos tipos de documentos em praticamente todos os distritos do território continental. Será de apontar, porventura, uma ligeira predominância dos documentos do tipo F no distrito de Aveiro (6,52%).

Quadro 8 - *Distribuição geográfica dos documentos por distrito do território continental*

<b>Distrito</b>	<b>Tipo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Frequência relativa N=46</b>
<b>Aveiro</b>	A	1	2,17%
	B	2	4,35%
	F	3	6,52%
<b>Braga</b>	A	4	8,70%
	G	2	4,35%
<b>Bragança</b>	A	1	2,17%
	G	1	2,17%
<b>Faro</b>	A	1	2,17%
	G	1	2,17%
<b>Leiria</b>	A	1	2,17%
<b>Lisboa</b>	A	2	4,35%
	F	3	6,52%
<b>Porto</b>	A	4	8,70%
	D	4	8,70%
<b>Santarém</b>	A	1	2,17%
	B	1	2,17%
	D	3	6,52%
<b>Setúbal</b>	E	2	4,35%
<b>Viana do Castelo</b>	A	3	6,52%
	D	1	2,17%
	F	1	2,17%
<b>Vila Real</b>	A	1	2,17%
<b>Viseu</b>	C	2	4,35%
	G	1	2,17%
<b>Total</b>		<b>N=46</b>	<b>100%</b>

Uma análise cronológica procurou encontrar uma relação entre a data de aprovação e o tipo de documento produzido (Quadro 9), no sentido tentar compreender se, com o decorrer do tempo, os instrumentos de avaliação produzidos se tornavam mais específicos e adequados à realidade da escola, sendo perceptível uma diminuição da frequência com que surgem os documentos do tipo A.

Quadro 9 – Distribuição dos tipos de documento, por intervalo de tempo

<b>Data</b>	<b>Tipo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Frequência relativa N=46</b>
2013, sem data	F	1	2,17%
2º trimestre 2013	A	1	2,17%
3º trimestre 2013	A	5	10,87%
	D	1	2,17%
	E	1	2,17%
	F	1	2,17%
4º trimestre 2013	A	4	8,70%
	B	1	2,17%
	C	1	2,17%
	D	1	2,17%
	F	2	4,35%
	G	2	4,35%
2014, sem data	A	1	2,17%
1º trimestre 2014	A	3	6,52%
	B	1	2,17%
	F	1	2,17%
	G	2	4,35%
2º trimestre 2014	A	2	4,35%
	C	1	2,17%
	D	2	4,35%
3º trimestre 2014	A	2	4,35%
	B	1	2,17%
	D	3	6,52%
	F	1	2,17%
	G	1	2,17%
Sem data	A	1	2,17%
	D	1	2,17%
	E	1	2,17%
	F	1	2,17%
<b>Total</b>		<b>N=46</b>	<b>100%</b>

Dado este resultado, tentei perceber se a tendência de diminuição dos documentos do tipo A se mantinha em cada região do território continental (Quadro 10), sendo o resultado desta análise inconclusivo, visto não ser possível estabelecer qualquer tipo de correlação, sendo evidente a dispersão geográfica dos documentos.

Quadro 10 – Distribuição geográfica dos documentos, por intervalo de tempo

<b>Data</b>	<b>Distrito</b>	<b>Frequência</b>	<b>Frequência Relativa N=46</b>
2º trimestre 2013	Aveiro	1	2,17%
	Braga	1	2,17%
3º trimestre 2013	Faro	1	2,17%
	Leiria	1	2,17%
	Lisboa	1	2,17%
	Porto	3	6,52%
	Santarém	1	2,17%
	Setúbal	1	2,17%
4º trimestre 2013	Aveiro	3	6,52%
	Braga	2	4,35%
	Bragança	1	2,17%
	Faro	1	2,17%
	Lisboa	1	2,17%
	Viana do Castelo	2	4,35%
	Viseu	1	2,17%
2014, sem data	Viana do Castelo	1	2,17%
1º trimestre 2014	Aveiro	1	2,17%
	Braga	2	4,35%
	Bragança	1	2,17%
	Lisboa	1	2,17%
	Viana do Castelo	1	2,17%
	Vila Real	1	2,17%
2º trimestre 2014	Braga	1	2,17%
	Lisboa	1	2,17%
	Porto	2	4,35%
	Viseu	1	2,17%
3º trimestre 2014	Aveiro	1	2,17%
	Porto	2	4,35%
	Santarém	3	6,52%
	Viana do Castelo	1	2,17%
	Viseu	1	2,17%
Sem data	Lisboa	1	2,17%
	Porto	1	2,17%
	Santarém	1	2,17%
	Setúbal	1	2,17%
<b>Total</b>		<b>N=46</b>	<b>100%</b>

As análises realizadas e descritas acima tiveram como objetivo a procura de padrões de distribuição geográfica e temporal dos instrumentos de avaliação do desempenho do diretor.

Era esperado, no início da recolha dos documentos, que os instrumentos de avaliação produzidos traduzissem a realidade de cada escola, mas o que se verificou foi uma predominância de documentos idênticos em estrutura e em conteúdo, com uma grande dispersão geográfica e temporal. Este facto sugere que houve um fraco investimento do Conselho Geral enquanto órgão avaliador na elaboração de um instrumento adequado à avaliação do diretor da sua escola, tendo ocorrido partilha de conhecimentos entre diversas escolas ou, no caso de documentos com data de aprovação mais recente, o recurso a documentos já disponíveis no domínio público, nomeadamente nas páginas de internet das escolas onde este processo foi realizado há mais tempo, como uma das participantes no estudo referiu em entrevista (sistematizada e analisada no capítulo seguinte).

## **5. Análise das entrevistas aos professores que desempenham funções de presidente do Conselho Geral**

Após a análise preliminar dos documentos recolhidos surgiram questões relativas ao seu conteúdo, nomeadamente sobre o processo de elaboração do documento e sobre a perceção do Conselho Geral relativamente ao processo de avaliação do desempenho do diretor. Para responder a estas questões foi elaborado um guião de entrevista, de modo a obter informação sobre:

- O processo de construção do documento de avaliação do diretor, de forma a obter informações sobre o processo de elaboração dos critérios de avaliação do diretor;
- Dificuldades sentidas durante a elaboração do documento de avaliação do desempenho do diretor;
- Perspetivas do entrevistado sobre a globalidade do processo;
- A visão que o entrevistado tem sobre o perfil ideal do diretor e a relação dessa visão com o instrumento de avaliação criado.

Conforme indicado anteriormente, foram obtidas três entrevistas, a três professoras que desempenham o cargo de presidente do Conselho Geral. Na análise das entrevistas as professoras serão designadas como participante A, participante D e participante F, sendo as letras associadas ao “tipo” de documento de avaliação de desempenho elaborado e previamente categorizado.

### **5.1. O processo de elaboração do documento de avaliação do desempenho do diretor**

Quando questionadas sobre o processo de elaboração do documento de avaliação do diretor, em particular sobre a forma como tomaram conhecimento da necessidade dessa tarefa, as respostas foram diversas. A participante F afirmou ter dado início ao processo imediatamente após a publicação da Portaria 266/2012, e a participante A afirmou ter tomado conhecimento dessa tarefa quando informado pela diretora:

*“A senhora diretora informou-nos que, tinha de ser avaliada, estava no período da sua avaliação de desempenho, e que nós, portanto, tínhamos que desencadear o processo”*  
(entrevista A)

Relativamente ao tempo despendido na elaboração do documento, as respostas indicam tempos que variam entre um mês (participante D) e um ano (participante F). Na escola A, o processo de elaboração do documento que contém os critérios de avaliação demorou cerca de dois meses, mas à data da entrevista o Conselho Geral encontrava-se ainda a reformular os critérios de avaliação e, a pedido da diretora, a acrescentar ao documento os indicadores de avaliação que permitam operacionalizar os critérios.

Todas as participantes afirmaram terem sido constituídas comissões de trabalho com sete elementos do Conselho Geral para elaborar o documento. A participante F justifica a opção com a impossibilidade de mobilizar todo o Conselho Geral para a realização da tarefa, dada a diversidade de ocupações profissionais e diferentes disponibilidades dos membros. Também todas as participantes afirmaram não ter recebido qualquer formação para o efeito. A participante F indicou ter experiência enquanto avaliadora do desempenho docente, mas considera que a avaliação do diretor tem um enquadramento diferente.

Quando questionadas sobre o conhecimento que tinham, ou procuraram, sobre outros documentos de avaliação do desempenho dos diretores, as participantes A e D indicaram ter recorrido a buscas na internet para encontrar documentos das escolas portuguesas, a partir dos quais foi elaborado o documento final. A participante F afirmou não ter consultado qualquer outro documento elaborado anteriormente, tendo tomado a iniciativa de compilar os critérios de avaliação do desempenho a partir da legislação relativa à avaliação do desempenho dos dirigentes da Administração Pública e de construir um documento que apresentou ao Conselho Geral.

## **5.2. Dificuldades sentidas durante a elaboração do documento de avaliação do desempenho do diretor**

No que diz respeito às dificuldades sentidas durante a elaboração do documento, a participante A refere dificuldades na interpretação do texto legislativo; indicou ter solicitado ajuda a uma empresa especializada em autoavaliação, que realizou na escola uma ação de jornadas pedagógicas, no sentido de obter orientações sobre a forma de elaborar o documento

*“ (...) tivemos cá uma, uma empresa, a fazer uma ação, umas jornadas pedagógicas (...) sobre a autoavaliação da escola, (...) se nós perguntássemos alguma coisa a eles, se sabem sobre este assunto. (...) foi através de mail, o senhor disse que sim, (...) eu mandei-lhe isto, ele deu-me algumas dicas. E é com base nessas dicas que eu ando a trabalhar. Eu e os outros elementos, mas quer dizer, não tenho muito terreno palpável, então é assim uma, uma cegada, uma cegada” (entrevista A)*

A participante D referiu não terem sentido dificuldades na elaboração do documento de avaliação do desempenho do diretor, referindo que antecipa dificuldades quando tiverem que operacionalizar a avaliação:

*“Que dificuldades é que sentimos... Quer dizer, se calhar na elaboração do documento, a, quer dizer, não sentimos propriamente dificuldades, eu penso que as maiores dificuldades se vão sentir quando procedermos exatamente a, à avaliação do diretor, não é, a quantificar as coisas se calhar não, não vai ser assim tão fácil”*

A participante F indicou ter consultado legislação anterior relativa à avaliação dos dirigentes da Administração Pública, tendo contado com o auxílio de um familiar com experiência na área:

*“Porque, a, vi-me um pouco atrapalhada com a Portaria 266 (...) tem... Pouca informação, e os anexos não são nada. (...) fiz um primeiro documento, que foi depois discutido com os representantes do, do corpo docente. Eu tive muita dificuldade em conseguir compreender, em conseguir compreender, por exemplo, os parâmetros da avaliação interna. Porque aqui o artigo 4 refere, competências de liderança, visão estratégica, gestão, representação externa. Ponto final. Não diz mais nada depois. E portanto, depois de ler esta portaria, eu, vou-lhe dizer o que é que eu fiz. Fui estudar a avaliação dos dirigentes na Administração Pública (...)” (entrevista F)*

*“Do SIADAP, sim. Porque, a meu ver, esta portaria é inspirada na avaliação dos dirigentes intermédios, a... Da Administração Pública. Coincidem, os, os, os parâmetros da avaliação, só que, enquanto nas portarias que regulamentam o, os di, a avaliação dos dirigentes, a, surgem depois anexos onde são explicitados os comportamentos que são avaliados, em relação, é uma lista muito extensa, em relação a cada um dos, de uma das competências, por exemplo, aqui [Portaria 266/2012] não, isto não, não existe. Portanto, esta portaria, a meu ver, é muito insuficiente para quem tem que fazer este trabalho. E por, por isso foi o que eu fiz” (entrevista F, continuação)*

Para obter uma representação da perceção das professoras entrevistadas sobre o trabalho desenvolvido, coloquei a questão de, hipoteticamente, reformular o documento. A esta questão, a participante A afirmou estar a decorrer a reformulação do documento, com a eliminação de critérios de avaliação e alteração da linguagem utilizada:

*“Retirei aqui uma parte e reformulámos aqui a linguagem. Para ver se as coisas ficavam mais precisas em relação aos indicadores que tínhamos” (entrevista A)*

A participante D indicou não sentir necessidade de efetuar alterações, acrescentando que só depois da aplicação e efetivação da avaliação do diretor poderá ter uma melhor perceção das eventuais falhas do documento:

*“Não. Ainda não... Portanto, ainda não utilizámos na prática, não é (E: exato), só depois de disto é que poderemos estar, pensar, ver o que funcionou pior, ou o que funcionou melhor. Neste momento não” (entrevista D)*



Também a participante F afirmou inicialmente não sentir necessidade de alterar o documento de avaliação, por ter verificado que a sua aplicação decorreu sem problemas. Referiu, no entanto, que a margem de manobra para alterações estaria na listagem dos comportamentos observáveis. Depois de alguma reflexão, afirmou não se sentir satisfeito com a escala de pontuação utilizada, considerando que se tornou redutora:

*“ (...) parece-nos que devemos, devemos, se calhar, encurtar, os níveis. Não sei se... Encurtar ou, ou desdobrar de uma outra forma, talvez seja até a, a, o mais correto. (...) Um conjunto mais alargado [de pontuações], que aca, acabou por ser o que fizemos na prática, não é?”*  
(entrevista F)

Quando inquiridos sobre a sua perceção sobre se os critérios seleccionados se revelaram suficientes para avaliar o trabalho do diretor, as três participantes responderam de forma afirmativa, tendo as participantes A e F acrescentado que os diretores são avaliados em função da implementação de condições para que os objetivos apresentados na carta de missão e projeto educativo sejam atingidos:

*“Eu penso que são. (...) Aqui na gestão dos recursos, quer seja humanos, financeiros e materiais, eu acho que chega, mais do que suficiente, aqui, temos que entrar sempre com o PE, como sempre, não é, PAA, claro que, a, a senhora diretora aqui só implementa as condições para que ele se realize, mas se se concretiza ou não, não está na mão dela, não é? Tem muito a ver com, com terceiros”* (entrevista A)

*“fomos observar na medida em que, em que medida é que o que aconteceu apenas neste ano contribui para vir a alcançar os objetivos que o, a, diretor delineou”* (entrevista F)

### **5.3. Perspetivas do entrevistado sobre a globalidade do processo**

Questionei as participantes no sentido de conhecer a sua perspetiva global sobre o trabalho realizado na elaboração do documento de avaliação e obter um balanço sobre o processo de avaliação de desempenho do diretor.

A participante A afirmou fazer um balanço positivo, embora não se sinta satisfeita. Referiu não concordar que seja um grupo da escola a efetuar a avaliação do diretor, considerando que o Conselho Geral poderia participar no processo como órgão consultivo, tendo acrescentado que não tem conhecimentos nem formação:

*“O balanço... Do trabalho... É, o balanço é positivo, eu tenho trabalhado muito nisto. Se me sinto satisfeita, não sinto. O balanço (...) não concordo que sejamos um grupo da escola a fazer essa avaliação. Ponto número 1. Nem que seja o Conselho Geral, não. O Conselho Geral podia dar um parecer sobre alguma... Componente, mas não com esta dimensão. Eu acho que não devíamos ser nós, na escola, a fazer essa avaliação. Porque, eu sinto, eu não tenho preparação para fazer isto. Portanto, eu nunca tive uma formação para fazer isto. Já avaliei colegas, de escola, aqui, no grupo, mas é completamente diferente. A dimensão é completamente diferente. Portanto, nesta dimensão, eu sinto-me muito atrapalhada a resolver isto, porque não sei dar a volta a isto. Primeiro, não tenho conhecimentos, nunca ninguém me ensinou, é a pari, nunca v, vejo os descritores, mas não vejo mais indicadores em lado nenhum, portanto, temos que estar a pôr, a pensar e a repensar, se é assim, se não é, depois cada um diz a sua opinião... (...) por mais, não tenho formação.” (entrevista A)*

A professora referiu o facto de o Conselho Geral ser um órgão alargado, constituído por elementos que desempenham funções diversas e, dentro do agrupamento de escolas, em escolas distintas e que não têm contacto com o trabalho quotidiano da diretora

*“Porque, nós estamos também numa posição muito ingrata, porque somos nós, digamos, a, eu sei que, que hierarquicamente eu estou acima da senhora diretora. Mas eu não me sinto como tal. Eu sou mais uma professora aqui da escola. (...) quem sou eu, e que conhecimentos tenho eu, para ir, a, avaliar todo um trabalho que ela realiza, muito... Sai para fora, que nós, observamos. Muito não, não está no nosso horizonte porque ela... Dá conta de muita coisa, temos muitas escolas, aqui, não é? Aqui eu tenho mais contacto no, aqui na sede, que é onde eu estou, nas outras não tenho. E portanto, é um trabalho muito grande, e que tem muito mérito, mas quem sou eu, ou um CG, há pessoas de fora que até nem a conhecem, etc., que vão avaliar isto. Portanto, eu acho isto, que não tem cabeça, não tem cabimento. “*  
(entrevista A)

A participante D realizou um balanço marcado pela discordância com o processo de avaliação do desempenho do diretor e da forma como é operacionalizado:

*“o processo à partida... Está muito errado, não é? A, portanto, a, o Conselho Geral avalia o diretor, quando, a, muitos dos intervenientes no Conselho Geral são avaliados pelo diretor, a, não, quer dizer, na minha ótica não faz grande sentido, não é, acho que o processo está errado à partida. Não é? Eu avalio o diretor, como presidente do Conselho Geral, ele avalia-me a mim, a, penso que isto não faz qualquer sentido” (entrevista D)*

A participante F começou por referir a importância da avaliação externa da escola para este processo de avaliação do desempenho do diretor, mencionando que há aspetos que são avaliados pela Inspeção Geral da Educação que não são da responsabilidade direta do diretor e que são contabilizados para a classificação final:

*“eu pensava (...) que a classificação da avaliação externa, que contaria para a avaliação do diretor seria a que se reportava à, ao domínio da liderança e gestão. (...) Mas não, mas não. Fui surpreendida, e... A avaliação externa é uma média dos três domínios... A, em que a escola foi avaliada. E isso, eu não acho muito justo. Porque, não é a pessoa do diretor, ele é um colega, como eu, tem outro tipo de avaliação. Que tem que ser penalizada, entre aspas, na sua avaliação, pela prestação do serviço educativo de toda a comunidade escolar. Não é? Pelos resultados escolares dos alunos, e a sua evolução. Parece-me um exagero pegado refletir isso na avaliação do diretor” (entrevista F)*

A professora continuou a sua reflexão, referindo que, relativamente à parte da avaliação do desempenho do diretor que é realizada pelo Conselho Geral, considera difícil reduzir o desempenho a uma classificação numérica e que, quando o desempenho é bom, a tendência geral será para a atribuição de classificações mais elevadas. Acrescentou que, dada esta tendência, será expectável que a diferenciação entre as classificações dos diretores surja por via da ponderação da classificação da componente externa da avaliação. Referiu também a seriação das classificações dos diretores e a atribuição das menções avaliativas segundo percentis, o que considera ser injustos:

*“Eu acho então que a aplicação de quotas faz-se, já não somos nós que fazemos, mas pelo que percebemos é com, recorrendo a percentis... E mais uma vez, se a avaliação interna foi, for similar nas diversas escolas mas a avaliação externa for muito diversa, lá está o diretor outra vez... A ser impedido de ter, por exemplo, um excelente (...) Portanto, como são aplicadas as quotas, é por um mero, uma mera seriação estatística, eles são ordenados e portanto, chegado ao percentil X, e assim serão distribuídos. Se isso reflete ou não a excelência ou o muito bom, a, desempenho de cada um... Não sei” (entrevista F)*

Nesta reflexão, a professora mencionou sentir a necessidade de poder trocar impressões com outros professores que se encontram na mesma situação, por sentir que tem pouca informação e por não saber se o seu trabalho foi bem realizado.

#### **5.4. Visão do entrevistado sobre o perfil ideal do diretor e a relação dessa visão com o instrumento de avaliação criado**

De acordo com o disposto nos diplomas legais, a avaliação do desempenho do diretor releva para a sua progressão na carreira docente, o que conduziu à necessidade de compreender se os membros do Conselho Geral têm alguma percepção de outros efeitos que possam advir deste processo.

Quando questionada sobre este aspeto, a participante A começou por referir que, dado o congelamento da progressão na carreira docente, esta avaliação não terá qualquer efeito, acrescentando que poderá ser um estímulo para o diretor. Referiu ainda que as avaliações do desempenho estão atualmente condicionadas pelo sistema de “quotas” e que, dado a diretora do agrupamento se encontrar no último escalão da carreira docente, ser um processo meramente burocrático, que não espelha “*o trabalho que ela tem e o valor que ela tem*” (entrevista A).

A participante da escola D afirmou que, na sua opinião, não irão ser atribuídas classificações negativas, pelo que a avaliação do desempenho não terá muitos efeitos práticos. Acrescentou que a avaliação do desempenho poderá suscitar uma reflexão por parte do diretor relativa a aspetos que possam ter uma avaliação mais baixa.

Também a participante da escola F referiu o reconhecimento do trabalho realizado por parte do diretor e a possibilidade de uma reflexão sobre aspetos que tenham uma avaliação menos positiva.

No sentido de compreender a visão que o Conselho Geral tem do diretor, as participantes foram questionadas sobre como seria, na sua opinião, um bom diretor de uma escola. A participante da escola A destacou a necessidade de ter uma boa equipa de trabalho, que trabalhe toda no mesmo sentido, a necessidade de o diretor possuir competências de liderança e visão estratégica de modo a identificar os pontos a melhorar no agrupamento e a capacidade de saber valorizar o trabalho dos elementos que tem consigo.

A participante da escola D destacou que um bom diretor deve saber gerir os recursos materiais e ter a capacidade de estabelecer compromissos, bem como uma “*boa relação humana*” (entrevista D).

A participante da escola F começou por indicar que um bom diretor tem que ser capaz de ouvir toda a comunidade educativa e de gerir as pessoas, e de iniciar processos de autoavaliação na escola para identificar o que não está bem. Mencionou também a capacidade de responder às solicitações da administração central e ao mesmo tempo ser capaz de indicar à Administração Central o que tem que ser alterado. Após um momento de leitura da portaria 266/2012, a participante referiu ainda o facto de ser fundamental que o diretor possua a competência de visão estratégica. Continuou, afirmando que um bom diretor tem que ser capaz de promover um bom entendimento dentro da equipa de trabalho e de depois alargar esse entendimento a outros grupos de trabalho dentro da escola.

A última questão da entrevista procurou obter um esclarecimento sobre a visão das participantes sobre o processo de avaliação do desempenho, em concreto se esse processo de avaliação consegue captar as qualidades de um diretor de escola.

A esta questão, a participante A respondeu que poucos processos de avaliação conseguem ver o que cada um faz, que será apenas com a observação quotidiana que se conseguirá obter essa informação. Acrescentou ser possível colocar num documento os indicadores, mas que teria que ser um documento muito extenso e que, mesmo assim, alguns comportamentos poderiam não ser abrangidos por esse documento.

A participante da escola D começou por indicar que entende um processo de avaliação como o *“culminar de muitos anos de trabalho conjunto”* (entrevista D), e que sabe que num processo de avaliação irão intervir parâmetros que não estão incluídos no documento que operacionaliza essa avaliação.

A participante F afirmou não ser possível que um processo de avaliação que se reduz a atribuir uma classificação seja capaz de captar todas as qualidades do diretor. Acrescentou que os documentos utilizados são limitados, e que, no caso desta avaliação do desempenho, dadas as orientações da Portaria 266/2012, pode tornar-se injusto porque os parâmetros a avaliar são fixos e as características pessoais dos diretores são muito diversas.

No momento de finalizar a entrevista, foi perguntado às participantes se pretendiam clarificar algum aspeto que tivesse sido referido anteriormente ou se desejavam acrescentar algo que não tivesse sido perguntado.

A participante A reforçou a sua discordância com o processo de avaliação por parte do Conselho Geral, afirmando não ter preparação para realizar esta avaliação:

*“(...) eu já disse que, que não concordava com o processo interno, não é, porque a, nós não temos conhecimentos, para fazer isto, quer dizer, eu sou professora e é aí que eu me devo centrar (...) [o documento] tira-nos noites de sono, porque, isto, quer dizer, isto é uma responsabilidade, a, e depois, como não temos apoio de lado nenhum, a, ainda nos sentimos mais fragilizados, porque eu nunca aprendi a fazer isto (...) Sinto-me completamente perdida, mas pronto, estou a fazer o meu melhor. Mas não sei se é suficiente)” (entrevista A)*

A participante D referiu que considera todo o processo errado desde a sua conceção, afirmando que *“as pessoas não se podem andar a avaliar umas às outras”*. Acrescentou que todo o processo avaliativo deveria ser realizado por uma entidade externa à escola:

*“com outros procedimentos, não é, através da aplicação de inquéritos às estruturas da escola, mas depois a avaliação final poderia ser feita por uma entidade externa (...) Penso que teria que ser toda externa, embora com dados recolhidos internamente ” (entrevista D)*

A participante F terminou a sua intervenção solicitando informações relativas à investigação realizada, afirmando que muitas vezes os processos avaliativos são alterados sem eles próprios serem avaliados, como é o caso do processo em estudo neste trabalho:

*“Se tiver alguma ajuda preciosa que nos possa dar depois do, do vosso estudo, eu, eu gostava mesmo, tinha curiosidade em perceber como é que isto, como é que está a ser o processo, não quero que me fale da escola A ou B ou C, mas, as vossas conclusões, (...). Porque estes processos depois, os próprios processos avaliativos não são avaliados ” (entrevista F)*

## **6. Análise dos documentos e identificação de um perfil funcional do dominante do diretor**

O diretor escolar assume dentro da organização um conjunto de funções e papéis que abrangem uma multiplicidade de aspetos relacionados com o quotidiano da organização, com as pessoas e com outras instituições. Esta diversidade foi, ao longo do tempo, alvo de múltiplos estudos, focados no diretor escolar, tendo sido ensaiadas tipologias e categorizações destes papéis e funções do diretor, uns mais baseados na demonstração de competências, outros no tipo de tarefas desempenhadas, sendo exemplos os estudos de sistematizados por Luis Leandro Dinis (2002), e João Barroso (2005), que apontam as categorizações propostas por Mintzberg, Katz, Morgan, Jones. Dinis foca ainda outros estudos realizados sobre a dualidade profissional dos dirigentes escolares, referindo os estudos de Hughes, Hanson, Hoyle e Sayer<sup>15</sup>

As categorizações referidas são reflexos da análise funcional da atividade dos diretores observados em cada um dos estudos, sendo necessário ter em conta a realidade em que foram efetuados. No entanto, é possível observar nas atividades quotidianas dos dirigentes escolares reflexos de cada uma das categorizações enunciadas, mantendo presente que as funções e/ou papéis não são estanques nem dissociáveis uns dos outros.

Mais recentemente, Coelho (2014) analisou e sistematizou na sua tese de doutoramento o estudo publicado em 2009 por Horng, Klasik e Loeb, que refere um conjunto de indicadores que suportam a afirmação sobre a elevada complexidade do trabalho do diretor escolar, e classifica as tarefas do diretor em quatro categorias: 1) administração, 2) programas de ensino, 3) gestão organizacional, 4) relações internas, 5) atividades diárias de ensino e 6) relações externas. Esta categorização encontra-se sistematizada no quadro 11.

É com base nesta categorização que foi realizada a análise dos documentos recolhidos no presente estudo, a fim de procurar uma relação entre o texto escrito e um perfil funcional do diretor.

---

<sup>15</sup> No Anexo 8 deste trabalho encontram-se sistematizações de alguns dos estudos aqui mencionados

Quadro 11 - Tarefas dos diretores por categoria (Hornig, Klasik e Loeb, 2009)

<p><b>1. Administração</b></p> <p>1.1 Gerir os serviços para os alunos.</p> <p>1.2 Gerir a disciplina dos alunos.</p> <p>1.3. Supervisionar os alunos (ex.: responsabilidade no almoço).</p> <p>1.4. Gerir calendários de tarefas (para a escola, não para as pessoas).</p> <p>1.5. Realizar requerimentos, documentos de trabalho para ampliação (não para a educação especial).</p> <p>1.6. Preparar, implementar, administrar testes estandardizados.</p> <p>1.7. Gerir as atividades de atendimento dos alunos. Responder às necessidades de educação especial</p>	<p><b>2. Programas de Ensino</b></p> <p>2.1. Realizar encontros na escola.</p> <p>2.2. Planificar e dirigir as atividades pós-letivas e de verão.</p> <p>2.3. Planificar e facilitar desenvolvimento profissional para os professores.</p> <p>2.4. Planificar e facilitar programas de doutoramento para futuros diretores.</p> <p>2.5. Desenvolver um programa educacional por toda a escola.</p> <p>2.6. Aconselhar e autonomizar os professores.</p> <p>2.7. Avaliar o curriculum.</p> <p>2.8. Usar os resultados da avaliação para programas de avaliação.</p>
<p><b>3. Gestão organizacional</b></p> <p>3.1. Gerir orçamentos e recursos.</p> <p>3.2. Gerir os trabalhadores não educacionais da escola.</p> <p>3.3. Gerir os serviços da escola.</p> <p>3.4. Gerir e monitorizar um ambiente escolar seguro.</p> <p>3.5. Lidar com as preocupações dos trabalhadores da escola.</p> <p>3.6. Contratar pessoal.</p> <p>3.7. Interagir ou trabalhar pela net com outros diretores.</p> <p>3.8. Gerir o pessoal e o seu calendário de trabalho na escola.</p>	<p><b>4. Relações internas</b></p> <p>4.1. Interagir socialmente com os trabalhadores acerca de temas relacionados com a escola.</p> <p>4.2. Interagir socialmente com os trabalhadores acerca de temas extra-escola.</p> <p>4.3. Relacionar-se com os alunos.</p> <p>4.4. Aconselhar os alunos e/ou os pais.</p> <p>4.5. Participar nas atividades da escola (ex.: eventos desportivos, jogos)</p> <p>4.6. Comunicar com os pais.</p> <p>4.7. Aconselhar os trabalhadores (sobre conflitos com outros trabalhadores).</p> <p>4.8. Falar informalmente com os professores sobre os alunos, de assuntos não ligados ao ensino.</p>
<p><b>5. Atividade diárias de ensino</b></p> <p>5.1. Preparar e conduzir observações de aulas ou participar delas.</p> <p>5.2. Avaliar formalmente os professores, providenciando <i>feedback</i> instrutivo.</p> <p>5.3. Orientar informalmente os professores.</p> <p>5.4. Ensinar os alunos (ex. atividades depois do tempo letivo).</p> <p>5.5. Implementar o desenvolvimento profissional.</p> <p>5.6. Disponibilizar informação para apoiar o ensino.</p>	<p><b>6. Relações externas</b></p> <p>6.1. Trabalhar com os membros da comunidade local ou com as suas organizações.</p> <p>6.2. Utilizar as reuniões com o gabinete distrital ou outras comunicações iniciadas com essa estrutura.</p> <p>6.3. Recolher fundos</p>



A partir desta categorização, foi possível realizar uma análise estatística simples para determinar o tipo de tarefa predominante em cada parâmetro avaliado, de acordo com a análise do conteúdo dos descritores de avaliação para cada parâmetro (ver apêndice 6)

Quadro 12 - *Resultados da análise estatística para identificação dos tipos de tarefas identificadas nos documentos analisados*

<b>Parâmetro de avaliação (Frequência Relativa, N = 46)</b>						
Tipo de tarefa identificada (a)	Compromissos	Competências – Gestão	Competências – Liderança	Competências – Visão Estratégica	Competências – Representação Externa	Geral (b)
1	27%	17%	13%	39%	0%	19%
2	22%	8%	4%	6%	0%	10%
3	32%	52%	9%	0%	0%	22%
4	17%	19%	67%	32%	3%	30%
6	3%	4%	7%	23%	97%	19%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(a) Não são identificadas tarefas do tipo 5 – Atividades diárias de ensino, visto o diretor escolar em Portugal não desempenhar funções docentes;

(b) Valores obtidos a partir da contagem de todos os parâmetros existentes nos documentos, independentemente do parâmetro de avaliação a que se referem

É possível verificar que quando se analisa cada um dos parâmetros de avaliação individualmente, há uma prevalência de um tipo de tarefas específico. Em particular, encontra-se no parâmetro *Compromissos* uma predominância de tarefas do tipo 3 – Gestão Organizacional, seguida de tarefas do tipo 1 – Administração e 2 – Programas de Ensino. Em cada um dos restantes parâmetros, a predominância das tarefas do diretor apresenta uma relação direta com o tipo de competência avaliada.

Já quando se analisam os descritores de avaliação independentemente do parâmetro de avaliação a que se referem, identifica-se uma ligeira prevalência de referências a tarefas do tipo 4 – Relações Internas, surgindo em segundo lugar as tarefas do tipo 3 – Gestão Organizacional. Com um valor bastante baixo surgem as tarefas do tipo 2 – Programas de Ensino, o que sugere uma menor prevalência, nos instrumentos de avaliação, dos aspetos que dizem respeito à dimensão das tarefas de gestão pedagógica dos programas, professores e outras funções.

Tem-se assim uma representação de um perfil funcional desejado do diretor, entendido a partir da análise dos instrumentos de avaliação que o Conselho Geral elaborou. Este perfil funcional, correspondente a uma conceção do “diretor ideal”, configura-se como uma consolidação da alteração do papel do diretor, que cada vez mais tem que assumir funções de gestão de relações internas, dentro da organização, e externas, com a Administração Central e com a comunidade, ao mesmo tempo que tem que assegurar o bom funcionamento da escola.

Tendo em conta a diversidade de documentos, e podendo partir do princípio que os documentos identificados com o “tipo F” apresentam uma maior adaptação à realidade do contexto escolar a que se referem, foi feito um tratamento individualizado destes documentos<sup>16</sup>.

Este tratamento procurou identificar semelhanças ou disparidades com os resultados obtidos na análise da totalidade dos documentos recolhidos, em particular tentei perceber se nestes casos a categorização das tarefas se mantinha, como para a totalidade dos documentos, ou se era diferente. Os resultados encontram-se no quadro 13, tendo sido agrupados os resultados para as ocorrências de cada tipo de tarefa, independentemente do parâmetro de avaliação a que se referem.

Quadro 13 – *Identificação dos tipos de tarefas nos documentos do Tipo F*

Tipos de tarefa	Documento						
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
<b>1</b>	0%	24%	36%	18%	25%	18%	14%
<b>2</b>	41%	0%	8%	0%	0%	4%	7%
<b>3</b>	12%	29%	32%	18%	19%	7%	7%
<b>4</b>	41%	24%	16%	47%	31%	50%	50%
<b>6</b>	6%	24%	8%	18%	25%	21%	21%

A partir desta análise é possível verificar que, dentro deste grupo de documentos, existe uma grande diversidade de distribuições de tipos de tarefas.

Dentro deste “tipo” apenas uma escola considerou relevante o foco nas tarefas do tipo 2 – Programas de Ensino (Documento F1), havendo 3 escolas que não abordam, na avaliação do diretor, este domínio (Documentos F2, F4 e F6). Esta tendência sugere que, na maioria dos casos, o Conselho Geral não atribui ao diretor o papel de gestor

<sup>16</sup> A análise individual dos documentos do “Tipo” F encontra-se no Anexo 7 deste trabalho

pedagógico na escola, focando a sua percepção nas tarefas de gestão de relações entre os atores educativos, como é sugerido pela elevada prevalência de descritores associados a tarefas do tipo 4 – Relações internas, como ocorre em 5 dos 7 documentos. Esta tendência é mais acentuada neste grupo de documentos, apesar de já se ter verificado que na totalidade dos documentos haver uma ligeira prevalência deste tipo de tarefas.

O tratamento e análise dos instrumentos de avaliação elaborados pelo Conselho Geral para a avaliação do desempenho do diretor permite assim inferir que o diretor é entendido, acima de tudo, como um administrador e gestor dos recursos da escola.

## IV- CONCLUSÕES

Neste capítulo apresentam-se as principais conclusões deste estudo, de acordo com as metodologias utilizadas. São também abordadas as limitações do estudo e apresentadas possíveis sugestões para estudos futuros.

A fim de contextualizar as conclusões é necessário, antes de mais, revisitar os objetivos deste estudo:

- Compreender de que forma a componente interna da avaliação do desempenho se configura como um mecanismo de regulação da atividade do diretor
- Identificar um perfil funcional dominante do diretor através da análise dos instrumentos de avaliação elaborados nas escolas

Os dados deste estudo apontam para um reforço da regulação de controlo local que advém do incremento das responsabilidades do Conselho Geral. É este o órgão responsável por eleger, orientar, avaliar internamente, reconduzir e destituir, de forma fundamentada, o diretor, de acordo com o texto do normativo:

Trata-se assim de uma regulação ao nível *micro*, na medida em que é ao nível da comunidade escolar que são tomadas as decisões que afetam a atividade do diretor e é também neste contexto que se definem as estratégias de atuação do mesmo, como afirma Barroso (2006, p. 56):

*“A microrregulação é um processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, de uma perspetiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência”*

A leitura dos textos normativos revela uma contradição entre o facto de ser atribuída ao Conselho Geral a função de orientador máximo da escola e o reforço da valorização da dimensão unipessoal do diretor. Este último é referido, ao longo dos diplomas, como o “líder” que tem a responsabilidade de conduzir a escola em todos os seus aspetos, mas ao mesmo tempo são atribuídas ao Conselho Geral competências de supervisão e avaliação da ação do diretor. Reforça-se assim a ideia de que será o Conselho Geral o verdadeiro órgão de direção da escola enquanto o diretor, a quem é

atribuída uma imagem de “líder”, será o órgão unipessoal que assume a gestão da escola de acordo com as orientações do Conselho Geral, a quem presta contas.

As participantes no estudo focaram o seu discurso, durante as entrevistas, nas dificuldades sentidas aquando da elaboração dos instrumentos de avaliação interna do diretor, não tendo dado relevância aos efeitos que o processo avaliativo pode ter sobre a atuação do diretor. Em particular, nenhuma das participantes colocou a hipótese de o Conselho Geral poder atribuir uma menção negativa na avaliação interna do diretor, o que conduz ao levantamento da hipótese de o Conselho Geral não contemplar a possibilidade de, através de uma avaliação negativa, ter um fundamento para destituir o diretor.

Através da análise das entrevistas realizadas é possível perceber que a ideia da avaliação do desempenho do diretor tem ainda um carácter incipiente. As participantes referiram repetidamente as dificuldades que sentiram ao longo do processo de elaboração dos instrumentos de avaliação e realçaram o facto de não terem formação específica em avaliação do desempenho e de não terem recebido orientações sobre a condução do processo de avaliação do desempenho do diretor. Este aspeto indica que, apesar de haver por parte das escolas um discurso de crítica face à existência de excessiva regulamentação por parte da Administração Central (Vicente, 2014), a inexistência de orientações superiores apresenta-se neste caso como um constrangimento da tomada de ação. Em suma, a perceção do processo de avaliação do desempenho do diretor por parte do Conselho Geral é a de que é um processo que é necessário, mas que deve ser conduzido por um órgão externo à escola.

Dadas as condições em que os instrumentos de avaliação do desempenho do diretor são elaborados, tendo as escolas completa autonomia para definir os aspetos da atividade do diretor que devem ser alvo de avaliação e os critérios segundo os quais essa avaliação é efetivada, esperava-se no início deste estudo uma grande diversidade de documentos, cada um adequado à realidade da organização a que diz respeito.

O que se verificou, após a recolha dos documentos, é uma maioria de instrumentos de avaliação idênticos. Dos 46 documentos analisados, 24 são muito semelhantes entre si, apresentando apenas pequenas variações de linguagem ou conteúdo; foram identificados 7 documentos “únicos”, isto é, documentos sem qualquer tipo de semelhança estrutural ou de conteúdo com outros documentos. Esta análise sugere que o papel do Conselho Geral enquanto avaliador não estará interiorizado,

tendo as participantes no estudo reforçado, nas suas intervenções, a ideia de que se consideram professoras e não avaliadoras:

*“(...) eu sou professora de FQ, não tenho que estar a fazer estes trabalhos (...). Porque por mais, não tenho formação (...)”* (entrevista A)

Esta uniformidade ds documentos (mais de metade) sugere ainda que terá existido uma partilha de conhecimentos entre as diversas escolas, tendo os instrumentos de avaliação sido aprovados sem a preocupação da sua pertinência para a realidade da escola a que se referem. As participantes A e D afirmaram, nas entrevistas, ter recorrido a instrumentos de avaliação existentes, reconhecendo que a aplicação dos critérios de avaliação constantes dos instrumentos se revela difícil:

*“Isso, isso também nos baseámos um pouco no que já estava feito noutras escolas (...) na elaboração do documento, a, quer dizer, não sentimos propriamente dificuldades, eu penso que as maiores dificuldades se vão sentir quando procedermos exatamente a, à avaliação do diretor, não é, a quantificar as coisas se calhar não, não vai ser assim tão fácil”* (entrevista D)

*“(...) eu fiz pesquisa (...) mais colega que também é docente do 1º ciclo (...) Então chegámos ao consenso, fizemos pesquisa, pesquisámos por muitas páginas de agrupamentos, algumas acessíveis, outras não estavam acessíveis (...) ainda hoje tenho dificuldade com isto. Ainda estamos na parte dos indicadores (...)”* (entrevista A)

Em síntese, apesar de se identificar nos normativos um reforço do poder do Conselho Geral, e de este ser o órgão responsável pela componente interna da avaliação do desempenho do diretor, esta é uma competência que não se encontra assumida e interiorizada, tendo todas as participantes no estudo referido o desejo de que esta avaliação fosse realizada por um órgão externo à escola, seja por sentirem que não possuem formação para realizar esta tarefa, seja por considerarem que a avaliação do diretor, que por sua vez é o responsável pela avaliação do desempenho docente (os mesmos docentes que integram o Conselho Geral), pode gerar constrangimentos dentro da escola, como afirma a participante D:

*“(...) o Conselho Geral avalia o diretor, quando, a, muitos dos intervenientes no Conselho Geral são avaliados pelo diretor, a, não, quer dizer, na minha ótica não faz grande sentido (...)”* (entrevista D)

Outra análise efetuada foi a do conteúdo dos instrumentos de avaliação, no sentido de identificar um perfil funcional predominante do diretor, que revelasse uma figura do “diretor desejado” pelo Conselho Geral. Para esse efeito foram analisados e categorizados os descritores de avaliação com base na identificação proposta por Horng, Klasik e Loeb em 2009, analisada e sistematizada por Coelho (2014). Esta análise revelou uma prevalência (embora não destacada) de descritores de avaliação associados com tarefas de relações internas, seguidas por tarefas de gestão organizacional.

Cruzando esta análise com as concepções dos diretores identificadas por Barroso (2005), decorrentes do estudo que realizou sobre a evolução do trabalho e dos perfis funcionais dos reitores e diretores de escolas (ver quadro 13), é possível propor um perfil funcional predominante para o diretor a partir dos instrumentos de avaliação analisados no presente estudo.

Quadro14 - *Concepções do diretor escolar segundo Barroso (2005)*

<b>Concepção</b>	<b>Funções do diretor</b>
Burocrática, estatal e administrativa	Representante do estado na escola Executante e vigilante das normas Elo de ligação entre a Administração Central a comunidade educativa
Corporativa, profissional e pedagógica	Intermediário entre a escola e os serviços centrais Defensor dos interesses pedagógicos e profissionais dos docentes perante os constrangimentos impostos pela administração
Gerencialista	Administrador de recursos, com a preocupação de garantir a eficiência e eficácia dos resultados alcançados
Político-social	Negociador, mediador entre interesses distintos, com o objetivo de alcançar um compromisso relativamente ao bem comum educativo que a escola deve garantir aos alunos

Assim, a análise do conteúdo dos instrumentos de avaliação recolhidos para este estudo sugere um perfil funcional desejado de um diretor que, não podendo ser associado a uma única concepção, parece apresentar simultaneamente características de uma concepção político-social e de uma concepção gerencialista. Esta identificação é apresentada com base na conjunção da análise do conteúdo dos instrumentos de avaliação, do conteúdo das entrevistas às participantes e do estudo de Barroso acima mencionado. É de notar a reduzida valorização da dimensão pedagógica ao longo dos

instrumentos de avaliação analisados, na qual se incluem a gestão de currículos, oferta formativa e dos professores, entre outras, o que remete para uma tipologia de papéis de gestão e administração corporativa e não pedagógica e relacional.

Em suma, a dupla conceção do diretor escolar identificada é o reflexo das expectativas do Conselho Geral, em conjugação com as imposições de um modelo avaliativo que vem consolidar estas conceções. A atividade quotidiana do diretor escolar é diversa, sendo-lhe atribuídas uma multiplicidade de competências que abrangem todos os aspetos da organização, pelo que as conceções coexistem e manifestam-se de diferentes formas de acordo com as circunstâncias (Barroso, 2005).

## **Considerações finais**

Este estudo foi realizado com algumas limitações, que importa referir. Em primeiro lugar, o conjunto de instrumentos de avaliação recolhidos para análise é reduzido, o que não permite uma generalização dos resultados aqui apresentados. Foi apenas possível ensaiar um conjunto de tipologias e classificações com base na literatura estudada, pelo que considero ser uma dimensão a ter em conta em estudos futuros sobre esta temática.

Ainda relativamente às entrevistas, é necessário ter em atenção o modo como foram realizadas. Tratando-se de entrevistas semiestruturadas, que obedecem a um guião mas que permitem alguma adaptação às circunstâncias e aprofundamento de algumas temáticas que surjam no decorrer da entrevista, há sempre que considerar que o entrevistado se pode sentir constrangido pelo facto de estar a participar num estudo académico e que o seu discurso se encontre condicionado. Também a forma como foi realizada a entrevista à presidente do Conselho Geral da escola do “tipo” D foi uma limitação, visto ter sido através do telefone. Este facto limitou a minha perceção da sua linguagem corporal, não permitindo corresponder de forma a deixar a professora mais à vontade, e até para mim, enquanto entrevistadora, foi um constrangimento que não me permitiu explorar com maior profundidade alguns dos temas que estavam previstos no guião.

No que diz respeito à análise do conteúdo dos instrumentos de avaliação e das entrevistas, é necessário ter em conta que se trata de uma metodologia que permite a



identificação de unidades de significado pertinentes para o estudo, mas que não deixa de estar envolta numa subjetividade que depende do investigador.

Ao longo do estudo, na busca de respostas às questões inicialmente colocadas, surgiram outras questões às quais não se deu resposta, por não se enquadrarem nos objetivos definidos. Em particular, seria pertinente compreender qual a visão do diretor, enquanto avaliado, sobre este processo avaliativo. Nomeadamente, do ponto de vista da regulação da ação, até que ponto é que o diretor se sente condicionado na sua ação pelo facto de ser avaliado pelo Conselho Geral. Ainda relacionado com o ponto de vista do diretor, seria interessante captar a sua visão enquanto docente que não desempenha funções letivas e que, findo o seu mandato enquanto diretor, regressará a essas funções dentro da mesma escola.

Será também pertinente analisar os instrumentos de avaliação numa lógica comparativa com os projetos educativos das escolas e as cartas de missão dos diretores, no sentido de identificar paralelismos entre os descritores de avaliação e os restantes documentos, de modo a compreender a forma como o Conselho Geral interpreta as indicações da Administração Central na elaboração de um instrumento de avaliação interna.

Outro aspeto que não foi estudado, por não se enquadrar nos objetivos, foi a articulação entre as duas componentes da avaliação – interna, pelo Conselho Geral, e externa, resultante da avaliação realizada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência. Quais os aspetos da avaliação externa (se alguns) o Conselho Geral teve em conta aquando da elaboração do seu instrumento de avaliação? De que modo a avaliação externa afeta a ação do diretor no sentido de corresponder aos parâmetros da avaliação interna?

Para além dos aspetos relacionados com os instrumentos de avaliação elaborados internamente nas escolas, considero que seria pertinente um estudo sobre a génese do processo avaliativo do diretor. A prestação de contas por parte do diretor insere-se num quadro teórico vasto relacionado com o estado avaliador, visto que no final do processo avaliativo é um órgão da Administração Central que efetua a homologação da avaliação do desempenho do diretor. Assim, será interessante saber quais são as origens deste modelo de avaliação e de que modo este processo se insere numa lógica mais vasta.

Em suma, a avaliação interna do desempenho do diretor é apenas um aspeto de um processo mais alargado, que é merecedor, no meu entender, de um estudo mais aprofundado que permita uma melhor compreensão da sua génese e consequências para a ação dos envolvidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2009): *A direção das escolas públicas em Portugal: dinâmicas do contexto e lógicas de acção dos gestores escolares*. in Barzanò, G: *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Afonso, A. J., (2010). *Um Olhar Sociológico em torno da accountability em educação*. In Esteban. M. T; Afonso, A. J. (org), *Olhares e Interfaces – Reflexões Críticas Sobre a Avaliação*. São Paulo: Cortez, pp. 147-170
- Araújo, J. F. (2007). *Avaliação da gestão pública : a administração pós burocrática*. CONFERÊNCIA DA UNED, A Coruña, España, 2007 – “Conferência da UNED”. [S.l. : s.n., 2007].
- Bardin, L. (1977): *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France, 3<sup>ème</sup> edition
- Barroso, J. & Carvalho, L. M. (2009). *La gestión de Centros de Enseñanza Obligatoria en Portugal*, in Sallán, J. G. (coord.), *La gestión de Centros de Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica*, Serie Informes: Red AGE
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa, EDUCA-Unidade de I&D de Ciências da Educação, FPCE-UL
- Barroso, J. (2011). *Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio*. In Neto-Mendes, António, Costa, J. A. & Ventura, A.. *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade Aberta, pp.11-22
- Bocchio, M. C. (2013): *El Director de Agrupamiento Escolar: Regulado y regulador de las políticas educativas. Estudio de un Sistema de Acción Concreto construido en un Agrupamiento Escolar* (Tese de doutoramento). Instituto da Educação da Universidade de Lisboa
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2006). *A Liderança Educacional da Direcção Escolar em Espanha: Entre a Necessidade e a (Im)possibilidade*. Revista do Fórum Português da Administração Educacional, n.º6, pp. 77-94
- Bristow, M., Ireson, G., Coleman, A. (2007). *A Day In The Life of a Headteacher*. National College for School Leadershipnal College for School Leadership,
- Caplow, T. (1970) *L'enquête Sociologique*. Paris: Librairie Armand Colin
- Carvalho, M. J. (2012). *A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa*. Revista Lusófona de Educação, 22, pp. 103-121
- Castro, D. (2011): *Os Projetos de Intervenção dos Diretores de Escola: Uma Construção Discursiva a Partir das Regulações do Discurso Político-normativo*, in Sensos 2, Vol. 1, Centro de Investigação & Inovação em Educação, Porto (pp. 9-28)

- Catano, N. & Stronge, J. H. (2007). *What do We Expect of School Principals? Congruence Between Principal Evaluation and Performance Standards*. International Journal of Leadership in Education, nº 4, Vol. 10, pp. 379-399
- Coelho, A. (2014). *Regulação Política e Reconfiguração do Perfil Profissional do Diretor de Escola: A Opinião dos Membros do Conselho das Escolas*, Tese de Doutoramento em Administração e Política Educacional, IEUL
- Cohen, L; Manion, L; Morrison, K (2007). *Research Methods in Education*, 6th edition, New York, NY: Routledge
- CCSSO - Council of Chief State School Officers- (2008): *Educational Leadership; Policy Standards*: ISLLC 2008
- Creswell, J W. (2012); *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, 4<sup>th</sup> ed.; Boston, Pearson
- Deal, T. E.& Peterson, K. D. (2007). *Eight Roles of Symbolic Leaders*. In *The Josey-Bass on Educational Leadership*, 2<sup>nd</sup> edition, John Wiley & Sons, pp. 197-209
- Denzin, N; Lincoln, Y (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 2<sup>nd</sup> edition, London: Sage Publications
- Dinis, L. (2002). *O Presidente do Conselho Directivo: Dilemas do Profissional Docente enquanto Administrador Escolar*. Revista do Fórum Português da Administração Educacional, n.º2, pp. 114-131
- Dutercq, Y. (2006). *Os Chefes de Estabelecimento de Ensino em França: Entre a Racionalização Modernista, os Constrangimentos Culturais e o Desejo de Justiça*. Revista do Fórum Português da Administração Educacional, n.º6, pp. 95-102
- Eurydice (2013). *Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa. Edição de 2013*. Relatório Eurydice.Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia
- Formosinho, J. & Machado, J. (2004). *Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal*. Revista do Fórum Português da Administração Educacional, n.º4, pp. 7-32
- Guba, E; Lincoln, Y (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*, In Denzin, N & Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications, pp 105-117
- Horng, E.; Klasik, D. e Loeb, S. (2009). *Principal time - use and school effectiveness*. Stanford: Stanford University. School Leadership Research Report nº 09-3, Institute for Research on Education Policy & Practice
- Lima, L. (2011). *Director de Escola: subordinação e poder*. In Neto-Mendes, A., Costa, J. A. & Ventura, A.. *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade Aberta, pp.47-63
- Maroy, C. (2008). *The New Regulation Forms of Educational Systems in Europe: Towards a Post-bureaucratic Regime*, in Soguel, N. C; Jaccard, p. (eds.), *Governance and Performance of Education Systems*. Springer,pp. 13-33
- Ministère de L'éducation d'Ontario (2013): *Évaluation du Rendement des Directions d'école et des Directions Adjointes - guide des Exigences et des Modalités*, consultado em [www.ontario.ca/leadershipeducation](http://www.ontario.ca/leadershipeducation)

- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2005): *Direction de la mesure et de l'évaluation*, consultado em [http://www.gnb.ca/0000/publications/evalf/PED%20%20version%20finale%20%2029%20septembre%202005\\_WEB.pdf](http://www.gnb.ca/0000/publications/evalf/PED%20%20version%20finale%20%2029%20septembre%202005_WEB.pdf) (5/1/2015)
- Mintzberg, H. (1971). *Managerial Work: Analysis From Observation*. Management Science, 18(2), B-97-B-110.
- Mintzberg, H. (1990). *The Manager's Job: Folklore and Fact*. Harvard Business Review, March/April 1990, pp. 163–176
- Mortimore, P. (2007). *O desafio da mudança na autonomia e na prestação de contas das escolas nos países da OCDE*, Conferência: As escolas face a novos desafios, Parque das Nações, Lisboa
- Murillo, F.J., García, R. y Ortega, P. (2010). Marco Normativo de la Evaluación del Desempeño de la Función Directiva en España. Avances en Supervisión Educativa, 12.
- NYCDOE – New York City Department of Education (sd). *School Leadership Competency Continuum*, consultado em <http://schools.nyc.gov/AboutUs/workinginNYCSchools/School+Leaders.htm>
- Perrenoud, P. (2001): *L'évaluation des chefs d'établissement en France: quelques interrogations*, consultado em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_34.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_34.html)
- Quintas, H. & Gonçalves, J. (2012). *A Liderança das Escolas em Três Regiões Portuguesas: Uma Visão a Partir da Avaliação Externa*, Revista Portuguesa de Educação, 25 (2), pp. 89-116
- School Administrators of Iowa (SAI), s. d. and The Wallace Foundation (sd) *Principal Leadership Performance Review: A Systems Approach*
- Silva, J. M. (2001). *Direcção, Liderança e Autonomia das Escolas*. In Neto-Mendes, A., Costa, J. A. & Ventura, A. (2011). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade Aberta
- Torrecilla, F. & Castilla, R. (2011): *Lecciones Aprendidas de la Evaluación de Directores/as Escolares en España Para la Evaluación del Desempeño Docente no Universitario*. Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación, nº 15, consultado em [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=389&Itemid=71](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=389&Itemid=71)
- UKDFE – United Kingdom Department for Education (2015). *National Standards of Excellence for Headteachers, Departmental Advice for Headteachers, Governing Boards and Aspiring Headteachers*; REF. DFE-00019-2015, [www.gov.uk/government/publications](http://www.gov.uk/government/publications)
- Vicente, M. C. (2014). *A Regulação da Avaliação do Desempenho do Diretor Escolar-Competências de Gestão e Liderança* (Dissertação de Mestrado), Instituto da Educação da Universidade de Lisboa
- West-Burnham, J. (2003). *Appraising headteachers or developing leaders? Headteacher appraisal in the UK*, in Middlewood, D.; Cardno, C (ed, 2003), *Managing Teacher Appraisal and Performance- A Comparative Approach*. New York: RoutledgeFalmer (pp. 19-28)

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS

### Nacionais

- Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio. Diário da República nº 123, 1ª Série, Ministério da Educação e Cultura
- Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro. Diário da República nº 297, 1ª Série, 2º suplemento, Ministério da Educação e Cultura
- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro. Diário da República nº 249, 1ª Série, Suplemento, Ministério da Educação e Investigação Científica
- Decreto-Lei nº 95/97, de 3 de abril. Diário da República nº 95, I Série A, Ministério da Educação
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República nº 102, I Série A, Ministério da Educação
- Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. Diário da República nº 14, 1ª Série, Ministério da Educação
- Decreto-Lei nº 66-B/2007, de 28 de dezembro, Diário da República nº 260, 1ª Série, Assembleia da República
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Diário da República nº 79, 1ª Série, Ministério da Educação
- Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho. Diário da República nº 120, 1ª Série, Ministério da Educação
- Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho. Diário da República nº 126, I Série A, Ministério da Educação
- Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro. Diário da República nº 7, 1ª Série, Ministério da Educação
- Decreto-Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho. Diário da República nº 120, 1ª Série, Ministério da Educação
- Decreto-Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República nº 37, 1ª Série, Ministério da Educação e Ciência
- Despacho Conjunto nº 198/99, de 15 de fevereiro
- Despacho nº 20131/2008, de 10 de janeiro. Diário da República nº 146, 2ª Série, Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação
- Despacho nº 5464/2011, de 30 de março. Diário da República nº 63, 2ª Série, Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação
- Portaria nº 1633/2007, de 31 de dezembro. Diário da República nº 251, 1ª Série, Ministério de Estado e das Finanças
- Portaria nº 923/2010, de 17 de setembro. Diário da República nº 182, 1ª Série, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
- Portaria nº 1333/2010, de 31 de dezembro. Diário da República nº 253, 1ª Série, Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação
- Portaria nº 266/2012, de 30 de agosto. Diário da República nº 168, 1ª Série, Ministério da Educação e Ciência

## **Internacionais**

PRÉSENTATION DU PROTOCOLE D'ACCORD RELATIF AUX PERSONNELS DE DIRECTION,  
Annexe 2, in Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°1 du 3 janvier 2002, France

Resolución de 11 de noviembre de 2008, de la Dirección General de Personal de la Conselleria de Educación, por la que se convoca la renovación y se determinan los criterios de evaluación del ejercicio del cargo de director de centros públicos, en el ámbito de la Generalitat (DOCV de 17 noviembre de 2008)

Décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012, JORF n°0005 du 6 janvier 2012, consultado en <http://www.legifrance.gouv.fr>

Decreto 5/2008, de 10 de enero, por el que se regula el procedimiento para la selección, nombramiento, evaluación y cese del director en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOCA de 21 de enero de 2008), España

Orden de 8 de noviembre de 2007, por la que se establece el procedimiento para la Evaluación de los Directores y Directoras en los centros docentes públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios (BOJA de 10 de diciembre 2007), España